

**Die Entwicklung der öffentlichen Fachschulen für  
Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, in Hessen und  
deren Bewertung durch ihre Studierenden**

Vorgelegt von

**Dipl.-Handelslehrer**

**Horst Philipp Bauer M.A.**  
aus Reinheim/Odw.

als Dissertation zur Erlangung des Grades eines  
Doctor philosophiae (Dr. phil.) im Fachbereich Humanwissenschaften  
der Technischen Universität Darmstadt

D 17

Genehmigte Dissertation

**Referent: Prof. Dr. Josef Rützel**

**Koreferentin: Prof. Dr. Angela Paul-Kohlhoff**  
Darmstadt, im März 2001

Tag der Einreichung: 9.3.2001  
Tag der mündlichen Prüfung: 10.5.2001

# Die Entwicklung der öffentlichen Fachschulen für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, in Hessen und deren Bewertung durch ihre Studierenden

<b>1. Problemstellung</b>	<b>S. 7</b>
<b>2. Die kaufmännischen Fachschulen: Entwicklungsstufen bis 1972</b>	<b>S. 12</b>
2.1 Zur Genese des Fachschulbegriffs	S. 12
2.2 Die beruflichen Schulen Hessens in der Nachkriegszeit	S. 24
2.3 Zeiten des Wandels nach 1969	S. 34
2.3.1 Fachschulen in der Bildungsplanung	S. 34
2.3.2 Materielle Bildungsanreize durch Förderprogramme	S. 48
2.4 Private Institute: Die Anfänge kaufmännischer Fachschulen um 1970	S. 52
<b>3. Die Entwicklung öffentlicher kaufmännischer Fachschulen in Hessen</b>	<b>S. 56</b>
3.1 Gründerzeit im kaufmännischen Fachschulwesen Hessens	S. 58
3.1.1 Schritte zu öffentlichen kaufmännischen Fachschulen	S. 58
3.1.2 Die Zusammenarbeit von privaten und öffentlichen Fachschulen bei Externenprüfungen	S. 60
3.2 Schulrechtlicher Rahmen	S. 67
3.2.1 Erarbeitung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften in Kommissionen	S. 67
3.2.2 Erlasse und Verordnungen für Fachschulen	S. 70
3.2.3 Die Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz	S. 74



3.2.4	Organisationsstruktur, Schulaufsicht und Finanzierung von Fachschulen	S. 79
3.3	Inhaltliche Gestaltung	S. 81
3.3.1	Lehrplankonzepte und Lehrplankommissionen	S. 81
3.3.2	Studentafeln und Lehrpläne	S. 85
3.3.3	Didaktisch-methodische Konzeptionen	S. 88
3.4	Standorte, Studierende und Lehrer an kaufmännischen Fachschulen	S. 95
3.4.1	Standorte und Trägerschaft	S. 95
3.4.2	Die Entwicklung der Anzahl an Studierenden und deren Berufsaussichten	S. 99
3.4.3	Die Lehrer an kaufmännischen Fachschulen	S.102
<b>4.</b>	<b>Die kaufmännischen Fachschulen im aktuellen Kontext</b>	<b>S. 106</b>
4.1	Die Fachschule für Betriebswirtschaft im System beruflicher Aus- und Weiterbildung	S.106
4.2	Status und Perspektiven der Fachschulen für Betriebswirtschaft in der Beurteilung der beruflichen Schulen	S.117
4.3	Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen	S.126
<b>5.</b>	<b>Untersuchungsdesign</b>	<b>S.137</b>
5.1	Begründung der Untersuchung unter dem Aspekt der Sichtweise von Studierenden	S.138
5.2	Die Voruntersuchung	S.142
5.3	Forschungsmethodischer Ansatz	S.143
5.4	Kategorien zur Bildung von Werturteilen	S.146
5.5	Entwicklung des Fragebogeninstruments	S.150
5.6	Planung und Durchführung der Untersuchung	S.152

<b>6. Ergebnisse</b>	<b>S.156</b>
6.1 Hinweise zur Auswertung der Ergebnisse	S.156
6.2 Beschreibung der Probandengruppe	S.158
6.3 Darstellung der Ergebnisse der geschlossenen Fragen	S.167
6.3.1 Urteile über die Fachschule für Betriebswirtschaft	S.167
6.3.1.1 Akzeptanz und Identifikation mit der FSB	S.168
6.3.1.2 Soziale Beziehungen unter Studierenden	S.169
6.3.1.3 Leistungsbewertung und Leistungsprinzip	S.169
6.3.1.4 Berufliche und persönliche Relevanz des Fachschulbesuchs	S.171
6.3.1.5 Identifizierung mit den Lerninhalten	S.174
6.3.2 Studienzufriedenheit	S.175
6.3.2.1 Zufriedenheit mit den Studieninhalten	S.175
6.3.2.2 Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	S.179
6.3.2.3 Studienbelastung	S.180
6.3.3 Sinn und Funktion von Schule	S.181
6.3.3.1 Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl	S.182
6.3.3.2 Unterstützung durch andere	S.183
6.3.3.3 Persönlichkeitsförderung und Soziales Lernen	S.184
6.3.3.4 Wissen und Handlungskompetenz	S.188
6.3.4. Urteile der Studierenden über Lehrer der Fachschule	S.195
6.3.4.1 Akzeptanz der Persönlichkeit der Studierenden	S.196

6.3.4.2	Psychologische und pädagogische Fähigkeiten	S.198
6.3.4.3	Didaktisch-fachliche Fähigkeiten	S.199
6.3.4.4	Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten der Lehrer	S.201
6.3.4.5	Bewertung von schulischen Leistungen durch Lehrer	S.203
6.3.5	Organisationsformbezogene und geschlechtsspezifische Differenzierungen	S.205
6.3.5.1	Organisationsformbezogene Differenzierungen	S.206
6.3.5.2	Geschlechtsspezifische Differenzierungen	S.212
6.4	Ergebnisse zu den offenen Fragen	S.219
6.4.1	Relevanz der Fachschule für die Studierenden	S.221
6.4.2	Studienzufriedenheit	S.224
6.4.3	Urteile über Lehrer	S.230
6.4.4	Beurteilung des Schulprofils	S.233
<b>7.</b>	<b>Die Fachschule für Betriebswirtschaft im Kontext globaler Veränderungen von Arbeit und Beruf</b>	<b>S.236</b>
7.1	Sinn und Funktion der Fachschule für Betriebswirtschaft zwischen Anspruch und schulischen Realitäten	S.237
7.2	Schulqualität in der Fachschule für Betriebswirtschaft als „Haus des Lernens“	S.248
7.3	Die Fachschule als handlungsfähige pädagogische Einheit mit spezifischem Blick auf die Lehrer als Handlungsträger	S.256
7.4	Schulprofilbildung in der Fachschule für Betriebswirtschaft	S.269

<b>8. Handlungskonsequenzen im Kontext der Untersuchungsergebnisse</b>	<b>S.278</b>
8.1 Inhaltsaspekte	S.281
8.2 Organisationsaspekte	S.291
8.3 Personenaspekte	S.302
8.4 Strukturaspekte	S.306
<b>9. Realisierungschancen und Ausblick</b>	<b>S.309</b>
<b>10. Literaturverzeichnis</b>	<b>S.315</b>
<b>11. Anhang</b>	<b>S.331</b>
11.1 Anhang 1: Kriterien zur Differenzierung „einfacher“ kaufmännischer Fachschulen und der Höheren Wirtschaftsfachschulen	S.331
11.2 Anhang 2: Typologisierung kaufmännischer Fachschulen	S.332
11.3 Anhang 3: Überblick über kaufmännische Fachschulen in Deutschland um 1963	S.333
11.4 Anhang 4: Rechtsvorschriften zur Fachschule für Betriebswirtschaft (VO vom 8.8.1995 u. Ergänzung)	S.334
11.5 Anhang 5: Vergleich des Stundenanteils einzelner Fächer 1971 bis 1995	S.357
11.6 Anhang 6: Fragebogen für die Studierenden der Fachschule für Betriebswirtschaft	S.359
11.7 Anhang 7: Ablochplan zum Fragebogen für die Studierenden der Fachschule für Betriebswirtschaft	S.377
11.8 Anhang 8: Fragebogen für berufliche Schulen mit angeschlossener Fachschule für Betriebswirtschaft	S.381

Lebenslauf des Verfassers



## 1. Problemstellung

Das System Schule befindet sich in einem Umbruch, zumal der gesellschaftliche Wandel alle Bereiche des menschlichen Lebens erfaßt hat. Davon ist auch die Institution Schule nicht ausgenommen. Insbesondere sollten Wandlungsprozesse im Arbeitsleben in Institutionen der Weiterbildung bewußt wahr- und aufgenommen werden. Von daher ist es nicht erstaunlich, daß die Qualitätsdebatte auch den Weiterbildungsbereich erfaßt hat (Faulstich, 1997, S. 180). In diesen sind auch die öffentlichen Fachschulen für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, zu subsumieren<sup>1</sup>. Um die in den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen liegenden Chancen und Risiken abzuschätzen, sollten ihre schon heute sich abzeichnenden Konturen und Folgen für die Institution Schule analysiert werden. Herkömmliche Lehrinhalte und Sozialformen in Schule und Unterricht sind in einer sich stetig verändernden Umwelt auf ihre Trägfähigkeit hin zu überprüfen, um darauf basierend adäquate Handlungskonsequenzen zu entwickeln. „Der zentrale Leitgedanke dafür könnte mit ‘Öffnung von Schule’ umschrieben werden,“ ... und „ein unvoreingenommener Dialog über die Zukunft von Schule, ihre Aufgaben und Methoden, erscheint geeignet, darüber Klärung und Verständigung zu erreichen“ (Steffens/Bargel, 1992, S. 13). Angesichts einer immer deutlicheren Verknappung der materiellen Ressourcen der öffentlichen Haushalte ist es nicht erstaunlich, daß Qualitätsprozesse häufig auch mit erwarteten Mitteleinsparungen einhergehen. „Der Strukturwandel in der Schule trifft zusammen mit der Einsicht, daß ein Politikmodell nicht mehr funktioniert, das bestehende gesellschaftliche Probleme durch die Bereitstellung zusätzlicher Finanz- und Personalmittel lösen will“ (Bieniussa, 1998, S. 225). Trotz dieser Restriktionen bedarf die komplexe Frage „Wie sichert man gute Weiterbildung?“ (Faulstich, 1997, S. 183) einer Lösung.

---

<sup>1</sup> Im folgenden wird ausschließlich auf diese Schulform Bezug genommen. Synonym werden folgende Bezeichnungen verwendet: Fachschule für Betriebswirtschaft, (abgekürzt FSB), Fachschule für Wirtschaft, kaufmännische Fachschule. Da es sich um eine Schulform der Weiterbildung handelt, soll dieser Bildungsgang - entgegen der schulrechtlichen Regelung - im folgenden auch als Studium bezeichnet werden.

Dazu ist eine umfassende Bestandsaufnahme, Analyse, Beurteilung und Bewertung erforderlich, die ein Evaluationsverfahren leisten kann. Ziel einer Evaluation ist es, den Status quo zu erfassen und die Qualität schulischer Arbeit – in der Regel an einer Einzelschule – zu verbessern. „Der Erfolg eines Evaluationsverfahrens ist in besonderer Weise abhängig von einer Kommunikationsstruktur unter den Beteiligten, die durch Begriffe wie ‘Transparenz’, ‘Vertrauen’ und ‘Verlässlichkeit’ gekennzeichnet ist“ (HKM/HeLP, 1997, S. 148). Wesentlich beteiligt am Geschehen einer Fachschule für Betriebswirtschaft sind deren Studierende<sup>1</sup> und die in dieser Schulform unterrichtenden Lehrkräfte<sup>1</sup>. So liegt es nahe, diese Gruppen in einer Evaluation zu Wort kommen zu lassen. Da dies in aller Regel zwar durch die Lehrer, nicht aber durch die Zielgruppe von Schule, die Schüler oder in diesem Falle die Studierenden geschieht, sollen in dieser Arbeit die Studierenden der kaufmännischen Fachschule die von ihnen besuchte Schulform und ihre jeweiligen Lehrer beurteilen. „Plötzlich sind die Schüler anders“ (Rösner u.a., 1996, S. 23 ff.), sinngemäß die Studierenden. Die Frage, was Schule und ihre Lehrer von ihren Schülern wissen, wie sie Schule und Unterricht beurteilen, wurde zwar gestellt, blieb aber lange Zeit weitgehend unbeantwortet. Einen Beitrag dazu will diese Arbeit leisten.

Sie besteht aus zwei sich ergänzenden Teilen. Die Fachschule für Betriebswirtschaft ist eine vergleichsweise neue Schulform zur Weiterbildung von Kaufleuten mit Praxiserfahrung. In Hessen wurde sie in öffentlicher Trägerschaft erst Anfang der siebziger Jahre begründet. Wenn eine wissenschaftliche Untersuchung diese Schulform zum Gegenstand hat, ist es erforderlich, auch deren kaum erforschte historische Entstehung zu rekonstruieren, um in Kenntnis dessen ihre gegenwärtige Bedeutung angemessen einordnen zu können. Zur Rekonstruktion der Fachschule für Betriebswirtschaft gibt es nur wenige Veröffentlichungen aus der Gründungsphase in Fachzeitschriften. Empirische Untersuchungen wurden lediglich in der Zeit zwischen 1973 und 1977 außerhalb Hessens

---

1 Gemeint sind die männlichen u n d weiblichen Absolventen und Lehrkräfte dieser Schulform. Zur Vereinfachung wird im folgenden ausschließlich die männliche Bezeichnung verwendet.

durchgeführt. Thematisch erfaßten sie Struktur und Analyse der personalen Bedingungsfaktoren, Studienabschluß und berufliche Ziele von Studierenden an Wirtschaftsfachschulen der Fachrichtung Handel in Nordrhein-Westfalen, die soziale Herkunft und Erwartungen der Studierenden an kaufmännischen Fachschulen Bayerns sowie eine Befragung aus verschiedenen Bundesländern zu Kosten und Nutzen der Ausbildung. Da diese länger zurückliegen und thematisch anders ausgebaut sind, sind sie für diese Untersuchung von nur geringem Interesse. Der wesentliche Beitrag zur Darstellung der Entwicklung der kaufmännischen Fachschule in Hessen erfolgte in einer Expertenbefragung durch Interviews mit leitenden Beamten im Ruhestand des Hessischen Kultusministeriums und Schulaufsichtsbeamten sowie Schulleitern und Lehrkräften verschiedener öffentlicher Fachschulen. Sie alle hatten am Aufbau dieser Schulform in öffentlicher Trägerschaft von Beginn an teil. Zur Bewertung von Schulen durch ihre Schüler gibt es nur wenige Untersuchungen, die im wesentlichen an entsprechender Stelle herangezogen werden. Für den Fachschulbereich sind keine Forschungsvorhaben dieses Untersuchungsdesigns bekannt.

Im 2. Kapitel werden die Entwicklungsstufen bis 1972 sichtbar. Die Entwicklung verlief im deutschen Raum höchst differenziert, so daß Abgrenzungen nicht immer deutlich erkennbar sind. Die Formen kaufmännischer Jugendbildung und die Bildung der „Handlungsbeflissenen“, also derjenigen, die bereits in der beruflichen Praxis als Handlungsgehilfen oder selbständige Kaufleute standen, sind zumindest in den Anfängen fließend. Der Fachschulbegriff umfaßte zu Beginn des letzten Jahrhunderts auch die berufsvorbereitenden Schulen, von denen die Höheren Handelsschulen am häufigsten unter den Fachschulen subsumiert wurden. Aber auch die sich neu etablierenden Handelshochschulen hatten am Anfang ihrer Entstehung eher Fachschul- als Hochschulcharakter. Die kaufmännische Fachschule ist eng mit der früheren Höheren Wirtschaftsfachschule verknüpft. Erst nach deren Überleitung in Fachhochschulen entwickelte sich in Hessen die „einfache“ kaufmännische



Fachschule zunächst in privater und erst seit 1972 in öffentlicher Trägerschaft.

Das Ringen um Form und Gestalt der öffentlichen kaufmännischen Fachschulen spiegelt sich im 3. Kapitel in der Zusammenarbeit privater und öffentlicher Fachschulen bei der Abnahme von Externenprüfungen wieder. Im Zuge der Bildungsexpansion zu Beginn der siebziger Jahre strebte eine verhältnismäßig große Zahl von Absolventen privater Fachschulen nach dem als höherwertig angesehenen staatlichen Abschluß, mit dessen Abnahme die öffentlichen Schulen völlig überfordert wurden. Aus diesem Anlaß wurden in äußerst kurzer Zeit der schulrechtliche Rahmen und die inhaltliche Gestaltung erarbeitet. Die Beschreibung der öffentlichen kaufmännischen Fachschulen wird abgerundet, indem deren Standorte, Entwicklung und Berufsaussichten ihrer Studierenden sowie Beruf und Selbstverständnis der Lehrkräfte dargestellt werden. In einem aktuellen Kontext wird im 4. Kapitel gezeigt, wie die kaufmännische Fachschule in das System der Weiterbildungseinrichtungen eingebettet ist und wie sie sich zu den sich abzeichnenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen stellt. Auch die beruflichen Schulen mit angeschlossener Fachschule für Betriebswirtschaft kommen zu Wort, indem sie die Perspektiven dieser Schulform aus ihrer Sicht charakterisieren.

Der zweite Teil (Kapitel 6 bis 8) enthält die empirische Untersuchung und die Diskussion der Ergebnisse. Eine latent vorhandene und über mehrere Studienjahre hinweg geäußerte Unzufriedenheit der Studierenden mit ihrer Fachschule gab den Anstoß zu dieser Arbeit. Das Untersuchungsdesign wird im 5. Kapitel vorgestellt. Als spezielle Form externer Schulevaluation ist diese Untersuchung als Explorationsstudie konzipiert. Sie soll dazu beitragen, aus den deskriptiv dargestellten und analysierten Ergebnissen Anhaltspunkte über die Zukunftsfähigkeit der Fachschulen aus der

Subjektsicht ihrer Nutzer, der Studierenden, herauszuarbeiten. Daraus kann sich auch ergeben, daß die FSB partiell Reformen unterzogen werden sollte. Zur Erhebung des Datenmaterials wurde ein Fragebogeninstrument mit überwiegend quantitativen, aber auch einigen qualitativen Fragen entwickelt.

Im 6. Kapitel werden dann die Ergebnisse der Bewertung durch die Studierenden der Abschlußklassen eines Studienjahrganges wiedergegeben. Die Befunde sind nach den Inhaltskategorien „Urteile über die Fachschule für Betriebswirtschaft“, „Studienzufriedenheit“, „Sinn und Funktion von Schule“ sowie „Urteile der Studierenden über Lehrer der Fachschule“ differenziert. Im Kontext globaler Veränderungen von Arbeit und Beruf und in Kenntnis der Befunde dieser und weiterer Untersuchungen werden anschließend im 7. Kapitel die Zukunftsfähigkeit der kaufmännischen Fachschulen diskutiert. Dazu werden Sinn und Funktion dieser Schulform zwischen Anspruch und Realität sowie deren Schulqualität und Schulprofil hinterfragt. Die Befunde zu den Lehrern als Handlungsträger der Fachschule werden auch in diesen Zusammenhang gestellt. Daraus lassen sich Handlungskonsequenzen zur Reform der Fachschule für Betriebswirtschaft ableiten, die im 8. Kapitel beschrieben werden. Deren Realisationschancen werden im Ausblick beurteilt. Hier erfolgen zugleich Hinweise, an welcher Stelle weitere Forschungen sinnvoll sein können.

## **2. Die kaufmännischen Fachschulen: Erste Entwicklungsstufen bis 1972**

### **2.1 Zur Genese des Fachschulbegriffs**

Erste Formen kaufmännischer Schulen lassen sich bereits im Mittelalter ausmachen, so z.B. sogenannte Schreib- und Rechenschulen, die fast ausschließlich in den Handelszentren auf private Initiative entstanden sind und für eine Erweiterung der praktischen Kenntnisse von Kaufleuten sorgen sollten<sup>1</sup>. Da Latein als Geschäftssprache seit Mitte des 14. Jahrhunderts mehr und mehr durch die deutsche Sprache abgelöst wurde, wurde für die deutschen Kaufleute die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift notwendig. Hierin unterschied sich der Kaufmann vom damaligen Handwerker, denn an diesen wurden solche Bildungsbelange nicht herangetragen (Löbner, 1963, S. 15).

Bereits kurz nach 1700 lassen sich erste realisierte Ansätze bei Marperger nachweisen (Dauenhauer, 1964, S. 40). Mit Beginn des neuzeitlichen Bildungsrealismus kam es zum Ende des 18. Jahrhunderts zu Gründungen von Real- und Bürgerschulen. 1747 eröffnete Hecker in Berlin eine ökonomisch-mathematische Realschule mit acht Klassen. So wurde in der Kommerzien- und Handelsklasse in besonderem Umfang berufsbezogener Unterricht erteilt (Thyssen, 1954, S. 44). Auch bei Büsch findet sich eine ansatzweise Realisierung der Fachschulidee (Ballhausen, 1948, S. 8 ff). Bekannt wurde die Gründung des Philanthropin 1774 in Dessau durch Basedow. Dieser Schule der „Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse“ (Blättner, 1973, S. 93) wurde 1778 eine Kaufmannsklasse angegliedert. Die Beispiele lassen darauf schließen, daß das Realschulwesen Impulse zur Begründung kaufmännischer Schule setzte.

Eigens für Kaufleute eingerichtete Schulen entstanden erstmals zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst als „Handelsakademien“ (Hamburg, Magdeburg, Berlin), die von Anfang an sowohl Lehrlings- als auch

---

<sup>1</sup> Vgl. zur kaufmännischen Erwachsenenbildung vor 1800 vor allem: Dauenhauer (1964)

Vorschulen umfaßten<sup>1</sup>. Diese Schulen können als die ersten Vorläufer kaufmännischer Vollzeitschulen angesehen werden. Neben dem fachbezogenen Unterricht, der sich in erster Linie auf praxisbezogene und verwertbare Kenntnisse erstreckte, wurde – im Sinne der Philanthropie – eine umfassende Menschenbildung angestrebt. Gerade diese Entwicklung wurde als „Universalismus“ schon damals nicht ohne Bedenken betrachtet, da so die „Erziehung mehr aufs Wissen als aufs Denken“ gerichtet sei (Pretz, 1964, S. 22).

Während es zu Beginn des 19. Jahrhunderts einige vielversprechende Ansätze zur Ausbildung einer kaufmännischen Erwachsenenbildung gab, änderte sich dies mit der Etablierung der neuhumanistischen Schulreform (Franz, 1977, S. 162). Kaufmännische Schulen und Bildungsinhalte wurden nicht als Bildung im klassischen Sinne betrachtet, und es ist es nicht verwunderlich, daß keine Fortentwicklung in diesem Wertesystem, das sich auf eine Verbindung von klassizistischem Humanismus, christlicher Überlieferung und Nationalstaatsidee gründete, möglich war (Urbschat, 1955, S. 12 ff.). Die Notwendigkeit einer praktischen und theoretischen kaufmännischen Ausbildung wurde zwar gesehen, aber nicht adäquat umgesetzt, da Schulen für eine Berufs- und Fachbildung nicht als Bildungsanstalten galten. Sie wurden als Abrichtanstalten abqualifiziert. Eine strenge Trennung von allgemeiner und beruflich-praktischer Bildung sollte eine Vermischung beider verhindern. Humboldt z.B. wollte die berufliche „Spezialbildung“ nach absolviertem allgemeinbildendem Unterricht angesiedelt sehen.

Im Bereich der Universitäten gab es zwar das Fach Nationalökonomie, in modifizierter Form die spätere Volkswirtschaftslehre, dagegen blieben die Handlungswissenschaften, in modifizierter Form die spätere Betriebswirtschaftslehre, mehr als unterentwickelt. Staat und weite Kreise der Unternehmerschaft sahen daher keine Veranlassung, trotz der fortschreitenden Industrialisierung Ausbau kaufmännischer Schulen und

---

1 Unter Lehrlingsschulen werden ausbildungsbegleitende berufliche Schulen, unter Vorschulen solche, die Berufsbildung vor einer praktischen Tätigkeit vermitteln, verstanden.

Bildung zu forcieren. So ist es nicht verwunderlich, daß dieses Feld, das sich regional nach Ausbau und Leistungsfähigkeit stark differenzierte, der Privatinitiative überlassen blieb. Träger von Schulen für kaufmännischen Nachwuchs und kaufmännische Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wurden im wesentlichen:

- Handelskammern und Innungen
- Örtliche kaufmännische Vereine
- Handlungsgehilfenverbände

Aus dieser Situation heraus griffen die Kaufleute zur Selbsthilfe, da von staatlicher Seite keine Unterstützung zu erwarten war. Durch Arnoldi wurde 1817 die erste Handelslehranstalt für Lehrlinge in Gotha gegründet. Dieses Beispiel fand Nachahmung. Bis zur Bildung des Norddeutschen Bundes 1867 wurden in den Königreichen Hannover sechs, Sachsen 15, Württemberg vier und Preußen sieben Schulen eingerichtet (z.B. Leipzig 1831, Göttingen 1833, Hannover 1837, Peine 1840, Frankfurt a.M. 1862) [Pretz, 1964, S. 23]. Hauptsächlich wurde der überwiegend männliche kaufmännische Nachwuchs für mittlere und gehobene Positionen von Großhandelsbetrieben ausgebildet. „Der Hauptzweck der Anstalten ist, jungen Kaufleuten vor oder nach der praktischen Lehrzeit eine derartige Ausbildung zu geben, daß sie imstande sind, im kaufmännischen Berufe selbständig zu wirken“ (Schilling, 1908, S. 136). Dies hebt hervor, daß insbesondere an Unternehmensnachwuchs gedacht wurde. Oft wurde humanistische Bildung als zu lange dauernde Zeitverschwendung angesehen, so daß Handelslehranstalten mit einem meistens kürzeren Ausbildungsweg gerade als passend in Frage kamen. Man bezeichnete zu dieser Zeit alle Schulen, die nicht dem allgemeinbildenden Schulwesen zugerechnet wurden, grundsätzlich als Fachschulen (Franz, 1974, S. 34). Einen ersten Ansatz zu höherer kaufmännischer Fort- und Weiterbildung gab es in Dresden mit seinem „Höheren Fachkurs für Kaufleute“. Dagegen tauchte der Begriff „Höhere Handelsschule“ erstmals 1831 in Leipzig auf. Diese Schule beinhaltete eine Lehrlingsabteilung, eine Mittelschule sowie eine fachwissenschaftliche Sektion.

Trotz des wirtschaftlichen Aufschwungs nach 1871 verlief die Entwicklung zunächst nur zögernd. Zwar kennzeichnen zunehmende Industrialisierung und Außenhandel sowie technischer Fortschritt diese Epoche. Die Bevölkerungszahl stieg an. Damit ergab sich ein zunehmender Bedarf an kaufmännisch gebildeten Arbeitskräften, insbesondere von Frauen in den stetig wachsenden Verwaltungen von Industrie, Banken, Handel und Versicherungen. Der Einsatz von Schreibmaschinen, seit 1920 auch elektrische, revolutionierte die Textverarbeitung, die bis dahin manuell erledigt wurde. Aber erst zum Ausgang des 19. Jahrhunderts setzte eine Welle von Neugründungen kaufmännischer Schulen ein, um die entsprechenden Mitarbeiter theoretisch-kaufmännisch fundiert und fachpraktisch auszubilden. Mit der Errichtung des Deutschen Reiches wurde indes die Kulturhoheit der Länder nicht aufgehoben. Eine enorme Vielfalt, insbesondere von Höheren Handelsschulen, entwickelte sich im kaufmännischen Unterrichtswesen. Wiewohl Preußen in vielen Bereichen richtungsweisend blieb, gab es dennoch auch in den anderen Reichsländern, insbesondere in Sachsen, ernstzunehmende Entwicklungen. In dieser Zeit wurde auch der „Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen“ (1895) begründet, der gerade eine Vereinheitlichung anstrebte und zu vielen Fragen des kaufmännischen Schulwesens Stellung bezog.

Mit der aufkommenden Pflicht-Fortbildungsschule ergab sich eine weitere Differenzierung, indem man alle freiwillig besuchten beruflichen Schulen als Fachschulen bezeichnete. Unter den damaligen kaufmännischen Vollzeitschulen können zum Ende des 19. Jahrhunderts solche Formen der *Höheren Handelsschule* am ehesten als *Fachschulen* gesehen werden, die die Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst voraussetzten (Versetzung in die Ober-Sekunda, das heißt Klasse 11, einer gymnasialen Schulform) [vgl. hier und im folgenden: Ziegler, 1916, S. 411 ff.]. Als Schwerpunkt war damit die Vermittlung kaufmännisch-fachlicher Inhalte definiert. Allgemeinbildung wurde zu einem gewissen Umfang bereits vorausgesetzt. Eine direkte Vergleichbarkeit mit Fachschulen heutiger

Prägung ist nicht gegeben, da eine völlig andere Situation in der kaufmännischen Bildung zu konstatieren ist. Das Fortbildungsschulwesen, Vorläufer unserer Berufsschulen, war in den ersten Anfängen. Kaufmannsgehilfenprüfungen, in der theoretische und praktische Kenntnisse nachgewiesen werden mußten, gab es noch keine. Daher war der Besuch dieser Art von Fachschulen oft die einzige Möglichkeit, sich fachlich für eine kaufmännische Tätigkeit zu qualifizieren. Dabei sind zwei Ausprägungen zur Erlangung „höherer“ kaufmännischer Bildung zu unterscheiden:

### *1. Handelsoberrealschule*

Diese Form der Oberrealschule dauerte zwei Jahre in den Klassen O II und U I (Kl. 11 und 12). In Hessen gab es einen solchen Versuch z.B. in dem zu Preußen gehörenden Frankfurt a.M. in der Wöhlerschule, welche heute noch als Gymnasium existiert. Da diese Schulform nicht mit der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen werden konnte, sondern lediglich zum Besuch von Handelshochschulen berechtigte, war die Attraktivität mäßig. Es bestand ein erheblicher Schülermangel, der letztlich zur Schließung vieler bestehender Schulen dieses Typs führte. Die Bemühungen gingen daher in die Richtung, diesen Schultyp zu einem drei Jahre dauernden Oberstufen-Handelsgymnasium auszubauen. Auch dieser Schritt verhalf der Oberrealschule nicht, sich in der Bildungslandschaft dauerhaft durchzusetzen.

### *2. Höhere Handelsfachkurse (Höhere Handelsschule)*

Vor dem Hintergrund, daß eine kaufmännische Berufstätigkeit eine theoretische Vorbereitung erfordert, absolvierten viele junge Menschen diese Schulform. Mit Erlaß vom 8.4.1916 wurden die Bestimmungen zur Höheren Handelsschule in Preußen grundlegend geregelt<sup>1</sup>. Der Besuch befreite von der zahlenmäßig immer stärker zunehmenden, aber qualitativ nicht im besten Ruf stehenden Pflichtfortbildungsschule. Mit dem Abschluß wurde die theoretische kaufmännische Berufsqualifikation gewöhnlich abgeschlossen. Er berechtigte aber auch nach nachzuweisender ausreichender Praxiserfahrung zum Besuch der Handelshochschule und zum Handelslehrerinnenseminar, einer spezifischen Form höherer Frauenbildung. Diese Schulform etablierte sich zu einer Art 2.

---

1 vgl. Abl. Preuß. Min. f. Handel u. Gewerbe, Erlaß vom 8.4.1916, IV 1034, Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne der öffentlichen Handels- und Höheren Handelsschulen, S. 112 ff.

Bildungsweg, auch wenn nach 1918 zusätzlich eine Ersatzreifeprüfung an der entsprechenden Handelshochschule absolviert werden mußte.

Die Zuständigkeit für das berufliche Schulwesen lag seit dem 1.4.1885 im Königreich Preußen, dem späteren Freistaat Preußen, beim Ministerium für Handel und Gewerbe. Preußen ist hier insofern von Bedeutung, als es mit 2/3 des Reichsgebiets und 3/5 der Reichsbevölkerung eine normierende Wirkung auf die übrigen Länder hatte. Zudem waren Hessen-Kassel und Nassau in der preußischen Provinz Hessen-Nassau zusammengefaßt. In dem teilsouveränen Staat Hessen-Darmstadt sah man die Errichtung von Fachschulen zunächst nicht als öffentliche Aufgabe an, sondern übertrug sie den Großherzoglichen Handelskammern. Man verstand hier unter Fachschulen kaufmännische Fortbildungsschulen. Anders als in Preußen gingen von diesem in seiner Denkweise überwiegend agrarisch und konservativ bestimmten Staat keine nennenswerten Impulse einer Wirtschaftsförderung aus, wie dies mit der Förderung des kaufmännischen Schulwesens der Fall hätte sein können. Die aus ihrer Historie heraus noch am ehesten handelsorientierte Provinz Rheinhessen wurde dabei in ihrer Entwicklung blockiert. Bis 1920 gab es lediglich in Mainz Formen Höherer Handelsschulen. Schulträger dieser Versuche war in Mainz die Handelskammer. Die Schule selbst stand unter der Aufsicht des Innenministers<sup>1</sup>. In einem zeitgenössischen Kommentar wird dies wie folgt zusammengefaßt: „Die Errichtung und Unterhaltung von Fachschulen wird im allgemeinen nicht als Angelegenheit des Staates angesehen, jedoch gewährt der Staat den von den beteiligten Kreisen geschaffenen Unterrichtsanstalten finanzielle und anderweitige Unterstützung. Einzelne Anstalten haben auch unmittelbar staatlichen Charakter“ (Calker, 1913, S. 285). Aus Kostengründen versuchten sich die Großherzoglichen Handelskammern zunehmend der Schulträgerschaft zu entziehen, was nach 1918 zu einer immer stärker werdenden Kommunalisierung des kaufmännischen Schulwesens führte (Wiese, 1981, S. 327). Auch im Volksstaat Hessen blieb die Bedeutung von Fachschulen gering. Zu der

---

<sup>1</sup> vgl. Gesetz, die Errichtung und Leitung von technischen Privatunterrichtsanstalten betreffend, v. 23.12. 1905, in: Zielger, A., 1916, S. 626 ff.



Mainzer Schule kamen bis 1924 noch drei Höhere Handelsschulen hinzu, was sich bis 1945 nicht mehr änderte. Die Schulaufsicht wurde nun – ähnlich wie in Preußen – durch das Ministerium für Arbeit und Wirtschaft ausgeübt. Die Orientierung an Preußen zeigt sich unter anderem aus einer Bemerkung in einer Festschrift der Darmstädter Höheren Handelsschule von 1927. Es wird hier ausdrücklich festgestellt, daß die Darmstädter Schule nach eingehender Besichtigung durch einen preußischen Ministerialbeamten den preußischen Höheren Handelsschulen gleichgestellt ist (Zeiger, 1927, S. 17). So ist es nicht überraschend, daß die preußischen Bestimmungen zur Höheren Handelsschule von 1916 in Gesamt-Hessen noch 1950 ministeriell ausdrücklich bestätigt wurden und als vorkonstitutionelles Recht die Zeit überdauerten<sup>1</sup>. In Verlautbarungen von Behördenvertretern wird aber auch festgestellt: „Für die Verwaltung der berufsbildenden Schulen entstanden ... zunächst große Schwierigkeiten, weil das kaufmännische Schulwesen in den ehemals preußischen und althessischen Landesteilen sehr unterschiedlich aufgebaut war“ (Waigand/Traut, 1963, S. 452) und erst 1953 landeseinheitliche Regelungen durch ein neues Schulverwaltungsgesetz geschaffen wurden.

Es gab im 19. Jahrhundert keine eigentlichen institutionellen Möglichkeiten zu einer kaufmännischen Fort- und Weiterbildung für Kaufleute, die sich bereits in der beruflichen Praxis bewährt hatten, was angesichts der derzeitigen expansiven wirtschaftlichen Entwicklung notwendig gewesen wäre. Daß es einen dringenden Bedarf gab, kann exemplarisch an der Entwicklung der Stadt Frankfurt a. Main dargestellt werden. Es wurde in einem Jahresbericht der Handelskammer berichtet, daß an die 1862 gegründete Handelsschule im folgenden Jahr eine „Akademie für Handel und Gewerbe“ mit dem Ziel angeschlossen wurde, „... dem Kaufmann für seinen Beruf dieselbe Ausbildung darzubieten, wie sie der Gelehrte auf der Universität findet“ (Handelskammer der freien Stadt Frankfurt, 1864, S. 142). Inhaltlich wurden sprachliche, ethische, fachwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fächer angeboten, die sowohl als ganzes als auch

---

<sup>1</sup> vgl. Errichtung von Handelsschulen, Erlaß vom 30.6.1950, RA/IV/21/212/12/50, Abl. HKM 1950, S. 335 ff.

einzelnen belegt werden konnten. Es wurde von einer regen und steigenden Nachfrage berichtet. 1863 wurde von „jüngeren Angehörigen des Handelsstandes“ (Handelskammer der freien Stadt Frankfurt, 1864, S. 122) ein kaufmännischer Verein gegründet. Auch hier bestand der Zweck u.a. in der Fortbildung seiner Mitglieder mit kaufmännischem Wissen, indem zu kaufmännischen Themen wissenschaftliche Vorträge und Besprechungen angeboten wurden. Dazu wurde eine Bibliothek eingerichtet. Der Verein muß eine positive Entwicklung genommen haben, verzeichnet er doch 1893 bereits 12086 Mitglieder (Handelskammer zu Frankfurt am Main, 1894, S. 202). 1898 wurde der Grundstein für einen kaufmännischen Hochschulunterricht in Frankfurt am Main gelegt. Es wurden „Akademische Kurse für junge Kaufleute“ veranstaltet, die auf wissenschaftlichem Niveau sich vor allem an junge Kaufleute reiferen Alters und mit besserer Vorbildung richteten (ZfdgkU, 7/1898, S. 223). Noch 1908 sprach man auf dem Kongreß des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen von „Handelshochschulkursen“, denn „die Benennung der Veranstaltungen als Fortbildungskurse, höhere Handelskurse, handelswissenschaftliche Vorträge, akademische Kurse“ läßt „keinen wirklichen Schluß auf den Charakter der Veranstaltung zu...“ (Deut. Verband für das kaufm. Unterrichtswesen, 1909, S. 127). Die Grenzen zwischen Handelshochschulkursen und voll etablierten *Handelshochschulen* blieben regional fließend, aber der Schritt zu einer Hochschulbildung für Kaufleute war getan.

Die traditionellen Universitäten hielten mit der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung des industrialisierten Deutschen Reiches in ihrem Fachangebot nicht stand. Man hielt sie in weiten Kreisen für ungeeignet, die Weiterbildung von Kaufleuten zu übernehmen (vgl. hier und im folgenden Löbner, 1963, S. 230 ff.). Während die Hochschulausbildung des technischen Nachwuchses schon relativ früh von Technischen Hochschulen übernommen wurde, bedurfte es erheblicher Überzeugungsarbeit in der öffentlichen Meinung, daß eine solche Hochschulausbildung auch für Kaufleute notwendig und zeitgemäß sei. Insbesondere der Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen zeigte in einer 1896

veröffentlichten Umfrage, daß „in weiten Kreisen des damaligen Großkaufmannsstandes“ Übereinstimmung darin herrschte, es müßten Sonderhochschulen für Kaufleute geschaffen werden“ (ebenda, S. 230). Aber auch der Berufsnachwuchs mußte durch geeignete Lehrkräfte unterrichtet werden. Waren dies zu Anfang Volksschullehrer oder Praktiker, wurde auch hier die Forderung nach qualifizierteren Lehrern laut. Ziel dieser Handelshochschulen sollte nicht nur sein, junge Kaufleute und Handelslehrer – in der Regel Absolventen der Volksschullehrerseminare, die sich einen weiteren beruflichen Aufstieg erhofften - auszubilden, sondern auch Fortbildungsaufgaben für Praktiker zu übernehmen. In der Folge wurden Handelshochschulen in Leipzig und Aachen (1898), Köln und Frankfurt (1901), Berlin (1906), Mannheim (1908), München (1910), Königsberg (1915) und Nürnberg (1919) gegründet, die nicht alle den Zeitverlauf überdauerten und zum Teil später in bestehende Universitäten eingegliedert oder Gründungsimpuls für neue Universitäten (z.B. Frankfurt a.M., Köln) wurden. In den ersten Jahren war nur ein Mindeststudium von vier Semestern zu absolvieren. Die Ansprüche gingen über Fachschulniveau nicht hinaus. Aber die ursprünglich aus praktischen Bedürfnissen der Wirtschaft heraus konzipierte Handelshochschule gab zunehmend ihren Fachschulcharakter auf. Die Anforderungen stiegen „mit der allmählichen Ablösung der ursprünglichen Handelstechniken durch die wissenschaftliche Betriebswirtschaftslehre“ (ebenda, S. 232), und das Studium wurde in den 20iger Jahren auf sechs Semester ausgeweitet. Hinzu kam das Streben nach universitärem Status (Brunotte, 1970, S. 61). Mit der Akademisierung der Volksschullehrerausbildung mußte auch für Handelslehrer ein grundständiges Studium angeboten werden. Die Abschlußprüfungen von Handelshochschulen verliehen die akademischen Grade „Diplom-Kaufmann“ oder „Diplom-Handelslehrer“ bei vollem Promotions- und Habilitationsrecht der jeweiligen Hochschulen.

In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen etablierten sich fast unbemerkt die ersten *Wirtschaftsfachschulen*, die am ehesten einer heutigen Charakterisierung standhalten können. Es handelte sich um branchenbezogene Fachschulen. Zwar gab es bereits ab 1880 die Deutsche

Drogisten-Akademie Braunschweig. Diese Schule hatte aber in ihrem Lehrplan einen zu geringen Anteil an wirtschaftsbezogenen Inhalten, so daß sie nur mit Mühe als Fachschule bezeichnet werden kann (Franz, 1974, S. 37). Dagegen gab es seit 1938 die Fachschule für den Möbeleinzelhandel in Fürstenwalde/Spree, die nach den Kriegswirren und verschiedenen Umzügen ihre Arbeit 1957 in Köln fortsetzte. Zunächst für ein Semester konzipiert, wurde die Studiendauer auf neun Monate ausgeweitet und enthielt ungefähr 50% kaufmännische Inhalte. Zugelassen wurde, wer eine dreijährige Ausbildung nachweisen konnte und mindestens 17 Jahre alt war. Ähnlich war auch die 1939 eröffnete Fachschule des Deutschen Eisenwaren- und Hausratshandels in Wuppertal aufgebaut (ebenda, S. 39). In Hessen wurden solche Fachschulen nicht eingerichtet.

Um auch eine gehobene kaufmännische Weiterbildung zu etablieren, wurden in der Weimarer Republik erste konzeptionelle Überlegungen zu *Höheren Wirtschaftsfachschulen*<sup>1</sup> angestellt. Durch die Hinwendung der Handelshochschulen zu Universitäten wurde schon zu dieser Zeit eine Lücke zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung im Aufbau des kaufmännischen Bildungswesens sichtbar (Brunotte, 1970, S. 61). Albert Rasch (1929) legte dem Deutschen Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen einen Plan einer „Höheren Fachschule für Kaufleute“ vor. Insbesondere die ungünstige Wirtschaftslage zu dieser Zeit verhinderte die Etablierung einer Institution der kaufmännischen Erwachsenenbildung für den Bedarf an gehobenen Führungskräften (Krieger, 1966, S. 26). Daher kam es erst nach dem 2. Weltkrieg zu Gründungen von Höheren Wirtschaftsfachschulen (Löbner, 1968, S. 82).

Durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten wandelten sich die politischen Rahmenbedingungen, ohne daß sich an den bisher aufgezeigten Verhältnissen der Fachschulen in den deutschen Ländern etwas grundlegend geändert hätte. Mit dem Gesetz über die Gleichschaltung der Länder vom 31.3.1933 wurden die Länderregierungen beseitigt und durch Gesetz vom 7.4.1933 Reichsstatthalter eingesetzt. In Hessen wurden die Ministerien zu

---

1 Einen Überblick zur Gründung Höherer Wirtschaftsfachschulen findet man bei Bachmann, 1989

reinen Verwaltungsabteilungen der Reichsministerien umgewandelt (Demandt, 1959, S. 448). Mit dem Gesetz über den Neubau der Länder vom 30.1.1934 gingen alle Hoheitsrechte der Länder auf das Reich über. Um das äußerst plurale Bildungswesen zu vereinheitlichen, wurde am 1.5.1934 das Preußische und Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung geschaffen, in dessen Zuständigkeit auf Erlaß des Reichskanzlers vom 11.5.1934 auch die beruflichen Schulen fielen (Reichsstelle für Schulwesen, 1941, S. IV).

Der Versuch einer Vereinheitlichung wurde über eine Neuordnung der Bezeichnungen vorgenommen, wonach gemäß Erlaß vom 29.10.1937 die berufliche Schulen in

- Berufsschulen
- Berufsfachschulen
- Fachschulen

eingeteilt wurden. Die Fachschulen werden hier wie folgt definiert: „Fachschulen sind die der ... kaufmännischen ... Ausbildung dienenden Schulen, die f r e i w i l l i g , und zwar nur mit ausreichender praktischer Berufsvorbildung, besucht werden können, deren Lehrgang mindestens einen Halbjahreskurs mit Ganztagsunterricht oder in der Regel insgesamt 600 Unterrichtsstunden umfaßt, und die nicht als Hochschulen anerkannt sind“<sup>1</sup>. Die bisher als Fachschulen bezeichneten Höheren Handelsschulen fielen aus dieser Klassifikation heraus und wurden nunmehr als Berufsfachschulen bezeichnet. Die Vorgehensweise wurde im nichtamtlichen Teil des vorgenannten Amtsblattes kommentiert. Es wird argumentiert, daß die dezentrale Entwicklung des beruflichen Schulwesens in den Ländern letztlich zu einer Verwirrung der Bezeichnungen geführt hatte: „Es war noch bis in unsere Tage so, daß, wenn Angehörige

---

1 vgl. Reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen, Erlaß d. Reichsmin. f. Wiss., Erz. u. Volksb. v. 29.10.1937, E IV 7755 E V (b), Abl. RWWEV, 1937, S. 500

verschiedener Gae über Berufs- und Fachschulwesen sprachen, sie zunächst aneinander vorbeiredeten“ (Federle, 1937, S. 213). Ziel war eine Vereinheitlichung ohne Gleichmacherei, um die „wertvollen Entwicklungen in allen Reichsteilen“ (ebenda) zu erhalten. Fachschulen werden nunmehr definiert als Schulen, die freiwillig und nach ausreichender Berufsvorbildung besucht werden können. Gemeint waren eigentlich gewerbliche Schulen wie die „Handwerkerschule“ im preußischen Sinne oder Höhere technische Lehranstalten. Insbesondere das Handwerk sollte durch diese Schulen weiter qualifiziert werden. Eine Unterscheidung in „niedere“ oder „höhere“ Fachschulen wurde nicht getroffen, um die Dauer des Schulbesuchs für die spezifischen Berufsnotwendigkeiten offenzuhalten und nicht von vorneherein eine Einengung vorzunehmen.

Mit den unterschiedlichsten Begründungen wurden kaufmännische Fachschulen gefordert, wobei sich diese Überlegungen zum Teil an die Entwicklung im gewerblich-technischen Bereich anlehnten. Zwar wurde sowohl die Errichtung von allgemeinen als auch auf Branchen oder Funktionen spezialisierte Fachschulen vorgeschlagen. Realisiert wurde aber lediglich der branchenbezogene Typ im Einzelhandel (Aschert, 1942, S. 66-76). In Hessen gab es jedenfalls auch jetzt noch keine kaufmännische Fachschule. Für die Fachschulen im Reichsgebiet erfolgte mit dem nahenden Ende des 2. Weltkriegs eine Zäsur. Durch Erlass vom 1.10.1944 wurden alle Schulen, die auf freiwilligem Schulbesuch basierten, geschlossen. Sämtliche Schüler wurden kriegsdienstverpflichtet und die Lehrkräfte an die wegen des Krieges an Personalmangel leidenden Pflichtberufsschulen verteilt (Peter-Paul-Cahensly-Schule, 1968, S. 6).

Im 3. Reich wurde auch im Handelshochschulwesen eine Vereinheitlichung angestrebt. Zum einen wurden immer mehr Handelshochschulen zu wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten von Universitäten umgewandelt. Von 1935 an galten Richtlinien für das Studium der Wirtschaftswissenschaften, und 1937 wurde eine einheitliche Prüfungsordnung verabschiedet. Auch hier bremste der 2. Weltkrieg die

Entwicklung und brachte die Hochschulausbildung schließlich zum Erliegen.

## **2.2 Die beruflichen Schulen Hessens in der Nachkriegszeit**

Die kaufmännischen Fachschulen standen in der neugegründeten Bundesrepublik Deutschland im Schatten der Entwicklung von Höheren Wirtschaftsfachschulen (Franz, 1977, S. 162). Da in Hessen vor dem 2. Weltkrieg keine Fachschulen existierten, sah man hier vorerst keine Notwendigkeit zur Etablierung dieser Schulform. Die Not der Nachkriegszeit zwang das Land Hessen zunächst dazu, die Prioritäten auf den Wiederaufbau des beruflichen Schulwesens zu legen. Neben der Berufsschule wurden Berufsfachschulen (Handelsschule, Höhere Handelsschule) und Wirtschaftsoberschulen (1961 nur an fünf Standorten) eingerichtet.

Die Diskussion um die zukünftige Gestaltung der Wirtschaftsoberschule konzentrierte sich bundesweit auf die Frage, inwieweit man dem Anspruch, in erster Linie der Vorbereitung für leitende kaufmännische Angestellte ohne Hochschulstudium zu dienen, gerecht werden konnte, und zwar bei einem Selbstverständnis zu einer Berufserziehung mit fachbezogenen und allgemeinbildenden Inhalten. Die Hinwendung dazu erklärt sich damit, daß die historische Einteilung der Schulformen nach solchen mit idealer humanistischer Bildung oder bloßer beruflicher Fachbildung das Selbstbewußtsein beruflicher Schulen negativ bestimmen. Man hatte zunächst geglaubt, die Wirtschaftsoberschule erfülle ihren Zweck als „Fachschule“, was bedeutet hätte, daß ihre primäre Aufgabe in einer Vorbereitung für leitende kaufmännische Funktionen zu sehen sei und weniger in der Verleihung der Hochschulreife. Als nun die Diskussion eine andere Richtung einschlug, indem – parallel zu den gewerblichen Fachschulen – solche auch als Wirtschaftsfachschulen für den kaufmännischen Bereich gefordert wurden, war Mißtrauen gegenüber ungewollter Vereinheitlichung gemäß der Entwicklung im gewerblich-

technischen Bereich geweckt. Immer mehr stand aber beim Wirtschaftsgymnasium die Vergabe des Abiturs im Vordergrund, und es kam damit zu einer zwangsläufigen Ausweitung der allgemeinen Bildung zu Lasten der kaufmännischen. Alle diese Überlegungen bestimmten die Vorschläge zum Ausbau und zum Berechtigungswesen kaufmännischer Schulen (Fischlein, 1999, S. 11 ff.).

Innerhalb des gewerblich-technischen Schulwesens wurden schon früh praxisbezogene Schulformen wie Fachschulen und Ingenieurschulen zwischen Berufsausbildung und Hochschule geschaffen. So wäre es zunächst naheliegend gewesen, dies auch auf das kaufmännische Schulwesen zu übertragen. Aber die Eigenständigkeit des kaufmännischen Schulwesens war den am Aufbau mitwirkenden Persönlichkeiten stets sehr wichtig, was bis heute spürbar ist. Aus der Sicht des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer<sup>1</sup> (abgekürzt: VDDH) wurde dazu ausgeführt: „Das deutliche Verlangen des VDDH nach weitgehender Eigenständigkeit des kaufmännischen Schulwesens beruhte auf der Befürchtung, daß dessen Besonderheiten zu wenig Rechnung getragen würde, wenn es den Strukturen der quantitativ gewichtigeren gewerblichen Schulen zu folgen hätte“ (Fischlein, 1999, S. 12). So vertrat z.B. Wefelmeyer (zit. in: Schrader, 1949, S. 53) die Position, man solle Wirtschaftsfachschulen als Parallele zu Technikerschulen und anstelle von Wirtschaftsoberschulen errichten; dem schloß sich der VDDH nicht an. Die Begründung für eine relative Autonomie der kaufmännischen Schule war eine andere. Für kaufmännische Fachbildung sei Berufspraxis nicht zwingend erforderlich, und dies begünstige das Entstehen berufsvorbereitender kaufmännischer Schulformen (Handelsschule, Höhere Handelsschule, Wirtschaftsoberschule). Dieser Sachverhalt änderte sich aber, weil eine vertiefte Durchdringung von Berufspraxis auf der Grundlage wirtschaftswissenschaftlicher Theorie intendiert war, was die bestehenden kaufmännischen Schulformen Hessens nicht erfüllen konnten. „Der Umfang des gedanklichen Erfassens findet seine Grenze dann, wenn eine Synthese zwischen praktischer Betätigung im bisherigen Erwerbs- und Lebenskreis

---

<sup>1</sup> VDDH, heute Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen, abgekürzt VLW



einerseits und einer weiterführenden, das Wissen und die Erkenntnis vertiefenden, dabei auch Anregungen für die Praxis vermittelnden Schulung andererseits verlangt wird“ (Preitz, 1963, S. 195). In der Nachkriegszeit wurde die Diskussion in der Frage gehobener kaufmännischer Bildung mit entsprechendem Praxisbezug neu belebt, denn die Diskrepanz zwischen kaufmännischer Ausbildung und Hochschule bestand nach wie vor. Diese Lücke sollte durch Fachschulen geschlossen werden. Teilweise stützte man sich auf Konzepte der in der Vorkriegszeit gegründeten Fachschulen, es wurden aber auch neue Gedanken dazu entwickelt.

Für die Gründung insbesondere kaufmännischer Fachschulen führt Preitz vor allem folgende Motive auf (ebenda, S. 195 ff.):

- **Pädagogische Motive:**
  - a) Erziehung zum verantwortungsbewußten Handeln ist besonders fruchtbar im Lebensalter zwischen 20 und 30 Jahren.
  - b) Fachschulbildung soll eine Synthese von beruflicher und allgemeiner Bildung sein und zwischen beidem eine Brücke schlagen.
- **Psychologische Motive:** Indem Bildungsinhalte vom Jugend- in das Erwachsenenalter verlagert werden, sollen sogenannte „Spätentwickler“ eine Chance zu qualifizierter beruflicher Bildung erhalten.
- **Soziale Motive:** Fachschulen sollen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten unabhängig vom Vermögen eröffnen, es soll ein Rechtsanspruch auf Weiterbildung entstehen. Spezialisiertes „Hochdienen“ im Unternehmen ist kontraproduktiv zu einem umfassenden Wirtschaftsverständnis.
- **Ökonomische Motive:** Da sich die Betriebswirtschaftslehre weiterentwickelt hat, konnten Arbeitskräfte mit einem Berufsabschluß im dualen System häufig nicht den Anforderungen für gehobene Aufgaben genügen. Für Mittel- und Kleinbetriebe sind zur Übernahme von mittleren Führungsaufgaben andererseits keine Akademiker erforderlich, so daß Fachschulabsolventen geeignetere Mitarbeiter sind. „An die Stelle der sonst durch die Empirie gebildeten Kräfte muß daher in Kürze jüngerer Nachwuchs treten, der sich rascher in Schulen lernbare Methoden und Techniken der mittleren Unternehmensführung angeeignet hat“ (ebenda, S. 196).

In der Praxis differenzierte sich das Fachschulwesen in zwei Formen: Kaufmännische Fachschulen und Höhere kaufmännische Fachschulen (siehe

Anhang 11.1 auf S. 331). Dies entsprach nicht den Intentionen der ursprünglichen vorkonstitutionellen Regelung des Erlasses von 1937, die immer noch die Einteilung der beruflichen Schulen prägte. Berke (1972, S. 32 ff.) ermittelte in einer Erhebung, wonach, gemessen an der Gesamtzahl aller Fachschulen, die kaufmännischen nur 3% ausmachen (Stand 1967 – 69). Die Entwicklung der „einfachen“ Fachschulen stand dabei eindeutig im Schatten des Aufbaus von Höheren Wirtschaftsfachschulen. Eine Typologisierung von kaufmännischen Fachschulen legt Franz (1974, S. 62 – 70) nach den Unterscheidungsmerkmalen Trägerschaft, organisatorischer Selbständigkeit, Zulassungsbedingungen, Zeitform des Unterrichts, Dauer der Lehrveranstaltungen, Fachrichtungen und Abschlüssen vor (siehe Anhang 11.2 auf S. 332). Vor allem der Begriff der *Fachrichtung* ist für spätere Betrachtungen relevant. Im kaufmännischen Bereich werden zwischen

- wirtschaftszweig- oder branchenbezogenen Fachschulen, z.B. Fachschulen für den Einzelhandel, Außenhandel, Banken,
- funktionsbezogenen Fachschulen, z.B. Fachschulen für Werbung, Beschaffung, Absatz, Rechnungswesen,
- allgemein-betriebswirtschaftlichen Fachschulen (auch als primär-betriebswirtschaftsbezogen oder fachrichtungsneutral )

unterschieden. In Hessen existierten weder vor noch nach dem 2. Weltkrieg kaufmännische Fachschulen. Aber auch außerhalb des Bundeslandes Hessen gab es bis ungefähr 1969 keine Neugründungen von branchen- oder funktionsbezogenen Typen, während die allgemeinen kaufmännischen Fachschulen in der Ausprägung der Höheren Wirtschaftsfachschulen die Regel waren. „Einfache“ öffentliche Fachschulen wurden ab 1972 nahezu ausschließlich in diesem Typus begründet wurden.

Sofern „einfache“ kaufmännische Fachschulen in anderen Bundesländern existierten, waren sie durchweg branchenspezifisch gegliedert (Pretz, 1963, S. 198 – 199, siehe Anhang 11.3 auf S. 333), so z.B. die Deutsche Drogistenakademie Braunschweig oder die Fachschule für

Lebensmitteleinzelhandel Neuwied.. Daneben gab es noch eine Vielzahl von Einrichtungen, die dem Fachschulcharakter nahekamen, aber wegen ihrer zeitlichen und inhaltlichen Einschränkung eher als Fachlehrgänge bezeichnet werden müssen. Dazu zählen z.B. die Schulungsstätte für den Einzelhandel in Springe/Deister oder die Buchhändlerschule in Frankfurt a. Main.

Wie bereits ausgeführt, hatte die Begründung Höherer Wirtschaftsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland zunächst Priorität gegenüber den „einfachen“ kaufmännischen Fachschulen. Sie ist im Kontext der Entwicklung von Handelshochschulen zu sehen. Ursprünglich hatten auch diese eher Fachschulcharakter. Erst nach dem 1. Weltkrieg begann sich der Bildungsauftrag der Handelshochschulen zu wandeln. Mit der Angliederung an Universitäten und einer zunehmenden Akademisierung entstand eine Lücke. Diese Situation wurde in den 20- und 30-iger Jahren auch in Fachkreisen diskutiert, aber erst 1947 eröffnete in Köln die erste Höhere Wirtschaftsfachschule in Voll- und Teilzeitform. In anderen Städten (Bochum, Dortmund) wurde nach den Bedürfnissen der Zeit zunächst die Teilzeitform präferiert, die Entwicklung verlief in Folge jedoch zunehmend in Richtung Vollzeitform. Seit 1958 hat der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V. den Bereich der Höheren Wirtschaftsfachschulen fortdauernd thematisiert (Preitz, 1959). Anders als bei den „einfachen“ kaufmännischen Fachschulen sollte nun keine ausschließliche Branchenausrichtung erfolgen; vielmehr sollte generell eine höhere wirtschaftliche Bildung in den Pflichtfächern erreicht werden, während ein Branchen- und/oder Funktionsbezug in Wahlfächern hergestellt wurde. In jedem Falle sollte eine zu weitgehende inhaltliche Spezialisierung vermieden werden. Es gab jedoch eine Reihe von Sonderentwicklungen, so z.B. Höhere Wirtschaftszweigfachschulen wie die seit 1949 bestehende Deutsche Versicherungsakademie.

Vielfältig waren Überlegungen zur Reform der Unterrichtsmethodik, um den Unterricht außerhalb üblicher Methoden von Schule, aber auch der Hochschulen neu zu gestalten (Korndörfer, 1967, S. 363 – 372).

Insbesondere fallbezogenes Unterrichten durch Planspiele mit Teamorientierung wurde erprobt, was als methodischer Ansatz im handlungsorientierten Paradigma gegenwärtig nichts ungewöhnliches ist, zu dieser Zeit jedoch eine völlig neue, dem angloamerikanischen Raum entlehene Methode darstellte.

Mit der Neugründung von Höheren Wirtschaftsfachschulen wurde nach 1945 in der konkreten Ausgestaltung Neuland betreten (Bachmann, 1989, S. 196). Als Berufsbezeichnung hatte sich um 1965 „Betriebswirt“ mit dem Zusatz „HWF“ in Klammern durchgesetzt, wobei dies an die Leitdisziplin, die Betriebswirtschaftslehre, anknüpft. An den Handelshochschulen und Universitäten wurden die akademischen Grade „Diplom-Kaufmann“ und „Diplom-Handelslehrer“ verliehen. Bereits nach dem 1. Weltkrieg gab es Überlegungen, „... die Verleihung des akademischen Grades Diplom-Kaufmann durch eine Diplomierung zum Betriebswirt zu ersetzen“ (Bundesanstalt f. Arbeit, 1991, S. 180). Da dies jedoch durch die Hochschulen verworfen wurde, griffen diesen Vorschlag zunächst die Höheren Wirtschaftsfachschulen auf. Vor der Berufsbezeichnung „Betriebswirt (HWF)“ gab es eine Reihe anderer Berufsbezeichnungen: Vom Fachschulkaufmann als umfassend ausgebildetem Fachmann in den ausgehenden 40-iger Jahren bis hin zum praktischen Betriebswirt in den 50-iger Jahren (z.B. Löbner, 1968, S. 81). Beide Berufsbezeichnungen assoziieren einen hohen Praxisbezug. Aber auch die Betriebswirte (HWF) absolvierten im Vergleich zur akademischen vor allem eine praxisbezogene Ausbildung. Dies erleichterte insbesondere in mittleren Unternehmen einen problemlosen und relativ schnellen Einsatz am Arbeitsplatz, und die Absolventen konnten gut mit Diplom-Kaufleuten konkurrieren. In der weiteren Entwicklung wurde die Berufsbezeichnung „Betriebswirt (grad.)“ verliehen. In Hessen wurde dies von Beginn an seit Eröffnung der ersten öffentlichen Höheren Wirtschaftsfachschulen 1964 in Kassel praktiziert.

Es konnte nicht abgeschätzt werden, ob Höhere Wirtschaftsfachschulen von potentiellen Interessenten angenommen werden würden. Daher blieb die Schulträgerschaft zunächst bei den Kommunen oder privaten Trägern.

Während andere Bundesländer staatliche Neugründungen forcierten, wurde in Hessen die erste staatliche HWF am 1.10.1964 in Kassel und erst mit Erlaß vom 26.4.1966 eine weitere in Frankfurt a.M. begründet; diese nahm den Unterrichtsbetrieb zum Wintersemester 1967/68 auf (IHK Frankfurt, 1967)<sup>1</sup>. In einem Sonderdruck der IHK Frankfurt präsentierte sich die HWF Frankfurt als Institution zu einer besseren Ausbildung für mittlere Führungskräfte (IHK Frankfurt, 1967). Mit Stand November 1967 hatte die HWF Frankfurt 56 Studierende in zwei Klassen mit vier Lehrkräften, die in Kassel 317 Studierende in 12 Klassen mit 16 Lehrkräften (Hess. Stat. Landesamt, 1968, S. 45 ff.). Mindestens zu dieser Zeit wurden die Höheren Wirtschaftsfachschulen nicht der Vorstufe des Hochschulbereichs, den Akademien, zugeordnet, denn „solange die Ingenieurschulen noch nicht den ‘Akademierang’ erreicht haben, dürfte dieser Vorschlag (nämlich HWF die Bezeichnung Akademie zu verleihen; Anm.d.V.) nicht die Billigung der zuständigen Ministerien finden“ (Pretz, 1963, S. 203). Im Rückblick scheint die Vielfältigkeit der Inhalte und Prüfungsanforderungen problematisch gewesen zu sein, da es mancherorts Probleme mit der Vergleichbarkeit der Abschlüsse gab (ebenda). Eine erste hessische Prüfungsordnung, die inhaltlich sehr an die späteren Fachschul-Verordnungen erinnert, wurde am 6.10. 1966 erlassen<sup>2</sup>.

Die Stundentafel wurde mit Erlaß vom 23.7.1969<sup>3</sup> verbindlich. Auch die Aufnahmeregelungen entsprachen den bereits zuvor aufgezeigten Kriterien<sup>4</sup>. Es wurde vermieden, die Höheren Wirtschaftsfachschulen organisatorisch an örtlich bereits bestehende berufliche Schulen anzubinden, da man darin erhebliche Probleme vermutete. In Hessen war aber die geistige Nähe zu beruflichen Schulen unverkennbar. In der Verordnung über die Befähigung zum Lehramt an Höheren Wirtschaftsfachschulen vom 7.5.1965<sup>5</sup> wurde durch das Kultusministerium festgestellt, daß unter anderem die Befähigung zum Lehramt an Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen sowie an Gymnasien

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß v. 26.4.1966, E III 2-231/44, S. 553

<sup>2</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 6.10.1966, E III 2 – 233/44, S. 935

<sup>3</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 23.7.1969, E III 2 – 232/44, S. 885

<sup>4</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 19.8.1966, E III 2 – 231/44-393, 1971, S. 438

<sup>5</sup> vgl. Abl. HKM, VO vom 7.5.1965 (GVBl. I, S. 91), S. 334

dieselbe für das Lehramt an Höheren Wirtschaftsfachschulen impliziert, wobei eine Reihe von Ausnahmeregelungen vorgesehen war.

Eine weitere Funktion der Höheren Wirtschaftsfachschulen darf nicht übersehen werden. In einer Zeit, in der ungefähr 5% eines Schuljahrganges die Hochschulreife erlangten, nahm die Höhere Wirtschaftsfachschule neben anderen Einrichtungen (Abendgymnasien, Kollegs) auch den Charakter eines zweiten Bildungsweges an, da nur auf diesem Wege für Kaufleute Führungspositionen in der Wirtschaft erreicht werden konnten. Allerdings sprach man sich nur in Ausnahmefällen dafür aus, den Abschluß dem Abitur gleichzusetzen und damit die Möglichkeit zu einer Fortsetzung des Studiums an einer Universität zu ermöglichen. Der eigentliche Zweck lag in einer möglichen Anwartschaft auf eine gehobene Position in einem Unternehmen (Löbner, 1968, S. 83).

Die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland wurde bildungspolitisch seit 1953 von der Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen begleitet. Ziel war eine Vereinheitlichung des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, da es ein ordnendes Bundeskultusministerium nicht gibt, denn die Kulturhoheit liegt bei den Bundesländern. Bis 1962 gehörten dem Ausschuß weder Vertreter der Unternehmen noch der beruflichen Schulen an. Das berufliche Schulwesen blieb in den Ausführungen des vorgelegten „Rahmenplans“ weitgehend unbeachtet. Die Gutachten des Ausschusses haben daher im beruflichen Schulwesen zu keinen maßgeblichen Veränderungen beigetragen und blieben weitgehend unwirksam. Die Zielvorstellungen gingen in Richtung Beibehaltung des bisherigen Schulsystems. Von 1964 an änderte sich die Situation. Eine Artikelserie von Georg Picht unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ sollte die verkrusteten Strukturen aufrütteln (Picht, 1965). Die wirtschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland verlief expansiv, das politisch nicht souveräne Deutschland wurde zu einer hochindustrialisierten, exportorientierten Wirtschaftsmacht. Der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften nahm zu, und Arbeitskräftemangel wurde spürbar. Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung

stiegen die staatlichen Einnahmen, und dies sollte staatsbürgerliche Rechte auf Bildung und Chancengleichheit ermöglichen. Picht geht davon aus, daß die Zahl von Abiturienten, die ein Schulsystem produziert, die geistige Potenz eines Volkes darstellt<sup>1</sup>. Um im internationalen Vergleich mithalten zu können, müsse innerhalb von 10 Jahren eine Verdoppelung erreicht werden. Seine Arbeit rückte aber die Bedeutung des Bildungswesens als Gradmesser für die Leistungsfähigkeit eines Volkes in die politische Diskussion (Fischlein, 1999, S. 14). Parallel dazu forderte Dahrendorf für den einzelnen Bürger den Abbau sozialer Begrenzungen und zugleich einen Zugang zu höherer Bildung als ein Bürgerrecht, welches letztlich zu einer Zunahme von Abiturienten und Studenten führen sollte (Dahrendorf, 1965). 1965 schlossen Bundesregierung und die Länderregierungen ein Verwaltungsabkommen und errichteten den „Deutschen Bildungsrat“, der wirksame Empfehlungen für eine langfristige Bildungsplanung aussprechen sollte.

Mit der Errichtung von Fachhochschulen begann 1970 auch in Hessen die Überleitung der Höheren Wirtschaftsfachschulen in diese Organisationsform. Ziel war es, eine vor allem praxisorientierte Alternative zu den Universitäten im Hochschulbereich zu etablieren. Im Kontext der aufgezeigten bildungspolitischen Entwicklung wurden durch Beschluß der Ministerpräsidentenkonferenz vom 31.10.1968 alle höheren Fachschulen, also die Ingenieurschulen und die Höheren Wirtschaftsfachschulen, in Fachhochschulen umgewandelt. Wirksam wurde dies in Hessen mit dem Beginn des Sommersemesters 1970<sup>2</sup>. Spätestens hier ist in den Ausführungsbestimmungen des Erlasses die Hinwendung zur Hochschullandschaft unverkennbar. Ebenso wurde eine Studienreform eingeleitet<sup>3</sup>.

Die beruflichen Schulen waren von dieser Entwicklung in zweierlei Hinsicht betroffen. Einerseits wurde eine neue berufliche Vollzeitschulform,

---

<sup>1</sup> Picht ging in seiner Darstellung nicht auf das berufliche Schulwesen ein, worin sich auch dessen gesellschaftlicher Stellenwert zu dieser Zeit spiegelt.

<sup>2</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 17.3.1970 – EIII5-270/00, S. 703

<sup>3</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 4.6.1970, E III 2 – 231/44-647, S. 755

die Fachoberschulen, durch eine Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Februar 1968 beschlossen und nach einem Abkommen der Ministerpräsidentenkonferenz vom 31.10.1968 etabliert. Sie sollten den Zugang zu den Fachhochschulen eröffnen und brachte den beruflichen Schulen eine weitere gymnasiale Schulform (Form A: zweijährige Dauer, Form B für Absolventen mit Berufsabschluß: einjährige Dauer) mit erheblichem Zulauf an Absolventen. In Hessen wurden 1970 fünf Fachoberschulen der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung errichtet. Hielt man bisher einen mittleren Bildungsabschluß als Zugangsvoraussetzung für ausreichend, wurde dieser nun durch die Fachhochschulreife abgelöst (Höfler, 1981, S. 445 ff.). Zum anderen wurde mit der Überleitung der höheren Fachschulen in die Fachhochschulen - zum Bedauern der Berufsverbände der Lehrer an beruflichen Schulen - dem berufsbildenden Schulwesen die bisherige fachliche Spitze genommen (Grüner, 1980, S. 50 ff.).

Diese Funktion sollten die kaufmännischen Fachschulen übernehmen. Im gewerblich-technischen Bereich gab es schon immer eine breitere Palette zur beruflichen Weiterbildung: Meisterkurse im Handwerk und Technikerschulen als Unterbau zu den bisherigen Ingenieurschulen. Kaufmännisch vorgebildete Bildungswillige und Unternehmen, die Führungskräfte für die mittlere Unternehmensebene suchten, beurteilten den Beschluß der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18.1.1968 als richtungsweisend. Angesichts der sich bei den Höheren Wirtschaftsfachschulen abzeichnenden Entwicklung beschloß die Konferenz, Fachschulen zu einer vertieften Aus- und Weiterbildung für Kaufleute mit ausreichender Berufspraxis einzurichten. Damit sollte die entstandene Lücke nach Überführung der Höheren Wirtschaftsfachschulen in den Fachhochschulbereich gefüllt werden. Eine neue Ära im kaufmännischen Fachschulwesen nahm ihren Anfang.



## **2.3 Zeiten des Wandels nach 1969**

### **2.3.1 Fachschulen in der Bildungsplanung**

Mit den Bundestagswahlen 1969 ergab sich eine politisch veränderte Situation. Die neue sozialliberale Koalition wollte einen politischen Richtungswechsel. Dieser priorisierte unter anderem das Feld der Bildungspolitik. Wichtige Reformvorhaben wurden auf den Weg gebracht, so das Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969. Der betriebliche Teil der Berufsausbildung wurde bundeseinheitlich neugeordnet und zwischenzeitlich mehrfach novelliert.

Lag die Kultuspolitik ursprünglich völlig in den Händen der Bundesländer, zeigte sich seit 1960 zunehmend, daß gerade kleinere oder finanzschwächere Länder nicht mehr voll ihre Aufgaben auf diesem Gebiet – im wesentlichem im Hochschulbereich - erfüllen konnten. Der Bund war zwar grundsätzlich bereit, sich an der Finanzierung zu beteiligen, stieß jedoch immer wieder auf verfassungsrechtliche und politische Probleme bei solchen Mischfinanzierungen. Da die Studentenbewegung 1968 die Probleme im Hochschulbereich sichtbar machte, führte dies 1969 zu einer Verfassungsreform. Der Bund nahm über die Grundgesetzänderung in Art. 91b nunmehr Einfluß auf die Bildungsplanung. Über den Terminus der Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern ergab sich eine Planungs- und Finanzierungszuständigkeit des Bundes, welche auf politischer Ebene durch das neugeschaffene Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (abgekürzt: BMBW) wahrgenommen wurde. In der Bildungspolitik wurden die verschiedenen Reformvorstellungen und –strategien im Deutschen Bildungsrat gebündelt.

Im Februar 1970 legte der Deutsche Bildungsrat den „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970) vor, der alle Bereiche des Bildungswesens zum Inhalt hatte – vom Kindergarten bis zur Hochschule. Der Strukturplan hat in der Folge die bildungspolitischen Planungen nachhaltig beeinflusst und zu einer Neugliederung des Schulwesens geführt. Als ein wesentliches Ergebnis der

Reformvorstellungen ergab sich, daß studien- und berufsbezogene Bildung gleichwertig nebeneinander gestellt wurden und versucht wurde, durch eine inhaltliche Annäherung der Bildungsgänge eine größere Durchlässigkeit zu erreichen sowie gleichzeitig die Übergänge zwischen den Schulformen zu erleichtern. Es wurden beispielsweise die bisherigen inhaltlichen Vorgaben der Bildungspläne durch lernzielorientierte Curricula abgelöst. Weniger die beruflichen Rahmenlehrpläne, hauptsächlich aber im allgemeinbildenden Schulwesen Hessens haben die Rahmenrichtlinien eine äußerst kontroverse Diskussion unter den Parteien ausgelöst.

Das berufliche Schulwesen nahm in diesen Überlegungen einen eher untergeordneten Stellenwert ein. Dennoch urteilte 1971 z.B. der Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer (VDDH), es sei „nicht zu früh, von einer historischen Bedeutung des Strukturplanes zu sprechen, wenigstens in bezug auf das berufliche Bildungswesen“ (Blatt u.a., 1971, S. 121). Im Ergebnis schlug der Deutsche Bildungsrat einen Ausbau des auf Berufsfelder orientierten Berufsgrundbildungsjahres, eine Vermehrung überbetrieblicher Ausbildungsstätten und die Entwicklung von Vorformen berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen vor. Der Strukturplan löste in Folge einen „Planungswettstreit“ (Fischlein, 1999, S. 16) zwischen Bund und Ländern aus. Das Bundesbildungsministerium legte im Juni 1970 den „Bildungsbericht '70“ (BMBW, 1970) vor. Er sollte als Grundlage eine umfassende Reform des deutschen Bildungswesens einleiten und basierte im wesentlichen auf dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates.

Während die beruflichen Schulen nicht explizit in den Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen einbezogen wurden, war der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates in dieser Hinsicht ein Meilenstein, da das berufliche Bildungswesen nun in der Sekundarstufe II verankert wurde (Fischlein, 1999, S. 16). Um den Aufbau des Strukturplans nachvollziehen und seine Bedeutung für die hessischen Planungen verstehen zu können, müssen an dieser Stelle die Grundzüge

kurz referiert werden (vgl. im folgenden: Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 25 ff.).

Der Deutsche Bildungsrat hatte bereits ein Gutachten zur näheren Aufarbeitung des Ist-Zustandes im Fachschulwesen in Auftrag gegeben (Mayntz-Trier, 1971). Dieses beansprucht keine Vollständigkeit in der Darstellung, da es problematisch war, „... Fachleute als Gutachter für alle Bereiche des Fachschulwesens zu finden; außerdem eigneten sich nicht alle für den Unterausschuß erstellten Arbeitsunterlagen zur Veröffentlichung“ (ebenda, S. 5). In diesem Gutachten wurden die kaufmännischen Fachschulen mit keinem Wort erwähnt. Insgesamt spielten die Fachschulen eine eher untergeordnete Rolle. Während sich die Zahl an Abiturienten von 1956 bis 1967 fast verdoppelte, erreichten in einem Jahrgang lediglich 8,6% bzw. 9,2% einen Fachschulabschluß, und bis 1980 wurde ein Ansteigen auf 10% geschätzt. Die bildungspolitische Zielsetzung ging in Richtung eines Ausbaus des Fachschulbereiches, um den mittleren Qualifikationsbereich zu stärken. Für diese Schulform ist – noch heute – keine Durchlässigkeit zu den Hochschulen möglich, so daß „... die Fachschulen an der Spitze und damit am Ende der praktischen Berufsausbildung stehen“ (ebenda, S. 5). Eine Reform wird im Kontext einer Reform der beruflichen Schulen insgesamt vorstellbar, und als Ausgangspunkt soll eine Neuorientierung bei den Lerninhalten sein. Im Gutachten selbst wurden von verschiedenen Berichterstatern Landwirtschaftsfachschulen, Handwerkerfachschulen, Schulen für technische Assistenten und Technikerschulen näher dargestellt und in den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates eingearbeitet.

Ausgangspunkt des Strukturplans sind das Grundgesetz und die Verfassungen der Länder: Der Mensch soll befähigt werden, seine Grundrechte und insbesondere sein Recht auf Bildung wahrzunehmen. Bezugspunkte sind insbesondere das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf die freie Wahl des Berufes. Anspruch auf Bildung und die Realisierung von Chancengleichheit durch differenzierte Bildungsangebote sind impliziert. Um dies zu ermöglichen, sollen die

Bildungsgänge nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern als systematische Zuordnung der verschiedenen Schullaufbahnen verstanden werden. Weiter wird ein enger Zusammenhang zwischen Struktur, Lerninhalten und sozialem Lernen apostrophiert. Die Empfehlungen zur Reform werden als Prozeß verstanden, der zeitgerechte Lösungen in Bildungsfragen anbieten und bei anderen Rahmenbedingungen offen und revidierbar sein will. Die Planungen sehen keine Trennung zwischen rein theoretischen oder rein praktischen Bildungsgängen vor. Bildung intendiert stets zugleich Berufsvorbereitung. Schule und Ausbildung fordern Leistung, ohne aber das Leistungsprinzip des gesellschaftlichen Wettbewerbs auf den Bildungsprozeß zu übertragen. Schulischer Leistungswettbewerb soll in adäquaten Formen frei von der Drohung lebenslanger Nachteile und sozialer Deklassierung möglich sein. Leistung als pädagogisches Prinzip darf nicht zu einer Sozialauslese werden, indem die soziale Herkunft das Leistungsvermögen des Lernenden determiniert. Daher implizieren die Lernangebote der Zukunft durch ihre Vielfältigkeit die Möglichkeit zu individualisierten Bildungswegen. So dürfen Lehrgegenstände, Lehrmethoden und Lernverfahren nicht starr festgelegt werden, um die Wandlungsfähigkeit des Bildungswesens nicht zu behindern. Ziel ist darüber hinaus, die Bildungsgänge durchlässig zu gestalten, damit zwischen die Schüler beruflichen und studienbezogenen Bildungsgängen wechseln können. Veränderungen betreffen auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis: Für die Lehrenden werden größere pädagogische und psychologische Kenntnisse gefordert, eine „... stärkere Wissenschaftsorientierung des Unterrichts muß Hand in Hand gehen mit einer stärkeren Pädagogisierung der Schule...“ denn „... der Lehrer wird außer der Sachkompetenz die erforderliche Sozialkompetenz besitzen müssen und dadurch als Lehrer eine neue Bedeutung gewinnen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 37).

Ein Blick in die Konzeption der Sekundarstufe II weist darauf hin, daß in Bezug auf Fachschulen die Grenze zum Bereich der Fort- und Weiterbildung nicht klar gezogen werden. Am Beispiel der Technikerschulen zeigt sich, daß diese sowohl Bildungsfunktion in der

Sekundarstufe II als auch im Weiterbildungsbereich übernimmt. Aus den bisherigen beruflichen Schulformen (Status quo 1970) werden die Fachschulen wie folgt definiert:

- Fachschulen: Vollzeit- oder Teilzeitschulen, die einer vertieften Aus- oder Weiterbildung dienen und nach einer ersten Berufsausbildung (Lehre, Berufsfachschule, Berufspraxis) besucht werden
- Höhere Fachschulen: Sie setzen Realschulabschluß oder Fachschulreife voraus; außerdem Berufspraxis oder ein Praktikum; Lehrgangsdauer mind. 5 Halbjahre; unter bestimmten Bedingungen erhalten die Absolventen die fachgebundene Hochschulreife zuerkannt (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 160).

Zukünftig soll in der Sekundarstufe II das berufliche Schulwesen gestuft sein und damit aufeinander aufbauende Qualifikationen anbieten.

Für das Fachschulwesen wird festgestellt: „Ein leistungsfähiger Fachschulbereich ist notwendig, um für die dringend erforderlichen mittleren Qualifikationen auszubilden und Schüler mit Abitur I (d.h. Realschulabschluß; Anm.d.Verf.) attraktive berufliche Ausbildungswege bieten zu können“ (ebenda, S. 163). Der Ausbau des Fachschulbereichs soll eine gewisse Priorität gegenüber dem des Fachhochschulbereiches erhalten, zumindest aber nicht in seiner Entwicklung behindert werden. Für die bisherigen Höheren Fachschulen soll nur dann eine Überführung in die Fachhochschulen möglich sein, wenn sie entsprechenden Leistungskriterien genügen. Dennoch wurde in Hessen 1968 der Beschluß gefaßt, die Höheren Wirtschaftsfachschulen ab 1970 in Fachhochschulen umzuwandeln, wobei hier der Strukturplan hinter der tatsächlichen Entwicklung her hinkt. Im Strukturplan wurde der Hinweis nicht vergessen, daß ein qualitativ ausgeweitetes Fachschulangebot nur dann angenommen werden wird, wenn Wirtschaft und öffentlicher Dienst die Vergütungen für Fachschulabsolventen entsprechend erhöhen.

Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung wird wie folgt apostrophiert: „Zwischen studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen besteht kein Unterschied hinsichtlich ihrer Wissenschaftsorientierung. Dies

bedeutet für das berufliche Bildungswesen eine stärkere theoretische Fundierung und Orientierung. Ihr Realitätsbezug ist dadurch zu gewährleisten, daß die tätigkeitsspezifischen Lernziele an den Ergebnissen arbeitsanalytisch fundierter Berufsforschung und –prognose orientiert werden“ (ebenda, S. 166). Berufliche und allgemeine Bildung erfahren zwangsläufig eine inhaltliche Differenzierung. Gemeinsamkeit soll zumindest in entsprechenden Curricula bestehen, die übergeordnete Lernziele für alle Absolventen der Sekundarstufe II enthalten, die man heute als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet, sowie staatsbürgerliche Mündigkeit.

Ein Teilziel war die Integration aller Bildungsgänge, was teilweise in den Bundesländern auch betont ideologische Züge annahm. Die völlige organisatorische Integration aller allgemeinbildenden und beruflichen Schulformen zu einer großen „Gesamtschule“ wurde für die nähere Zukunft nicht für sinnvoll gehalten. Eine curriculare Verzahnung als Vorstufe zur organisatorischen erschien dagegen gerade für die allgemeinbildenden und bestimmte fachtheoretische Fächer machbar. Kleinere Schulen sollten zu einer oder nur wenigen größeren Einheiten zusammengefaßt werden. Für das berufliche Schulwesen wurden Teilintegrationsformen vorgesehen, so daß an Berufsschulen als den in der Regel größeren organisatorischen Einheiten Fachschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Wirtschaftsgymnasien und Assistentenschulen organisatorisch eingebunden sind (ebenda, S. 166 ff.).

Die Zersplitterung des beruflichen Schulwesens in den Ländern erschwert die Durchlässigkeit und behindert die berufliche Mobilität. Um eine Vereinheitlichung zu erreichen, werden die Länder zu Rahmenvereinbarungen aufgefordert. In diesem Blickwinkel müssen auch die Rahmenvereinbarungen über die Fachschulen gesehen werden. Lerninhalte und Prüfungsanforderungen sollten vereinheitlicht werden, gerade an Fachschulen fehlte Einheitlichkeit häufig.

Vielfach nahmen private Träger – so auch im Bereich der Fachschulen – die Stelle öffentlicher Schulen ein. Der Strukturplan enthält sich einer Wertung über Wert und Nutzen privater Träger, erkennt aber nicht, daß häufig „... Innovationen in neuen Feldern der Berufsausbildung von privaten Trägern in Gang gesetzt werden“ (ebenda, S. 178). Durch Auflagen bei der finanziellen Unterstützung oder in der Anerkennung der Abschlüsse kann auf die Erfüllung allgemeiner Richtlinien hingewirkt werden, in manchen Fällen sollten aber konkrete curriculare Anweisungen verordnet werden.

Die Verfasser des Strukturplans sahen in der definitorischen Abgrenzung zwischen Fachschulen und Höheren Fachschulen eine gewisse Willkürlichkeit, der unter anderem entgegengetreten werden kann, indem die Abschlußqualifikationen und Berufsbezeichnungen entsprechend differenziert werden. Wo es sich aber um gleiche Fachschulen handelt, sollte durch eine Abstimmung innerhalb der Bundesländer Gleichheit hergestellt werden.

Für die beruflichen Schulen, und insbesondere für Fachschulen, fehlte eine Stufung der Ausbildung, was zu „Bildungssackgassen“ und geringer Durchlässigkeit führt. Es gab entweder keine vorgelagerte oder eine sich anschließende höhere Stufe. Für die Fachschulen „... führt das Fehlen entsprechender Unterstufen zu einer Einschränkung der Nachfrage nach derartigen Ausbildungen, was im Widerspruch zu dem vielfach steigenden Bedarf an mittleren Qualifikationen steht. Gelegentlich fehlt trotz des vorhandenen Bedarfs das Angebot eines Bildungsganges auf mittlerem Niveau völlig“ (ebenda, S. 181) – eine Situation, wie sie für die kaufmännischen Fachschulen in Hessen zu dieser Zeit zutrifft. Da es von den „einfachen“ Fachschulen nach Anhebung der Höheren Fachschulen keinen geregelten Zugang zu diesen gibt, sondern nur durch Erwerb der Fachhochschulreife bzw. einen entsprechenden Abschluß, besteht das Problem, „... daß für bestimmte mittlere Qualifikationen dann entweder nicht mehr ausgebildet wird, oder aber bestehende Ausbildungsgänge durch das Angebot der neuen Möglichkeiten so unattraktiv wird, daß sie verkümmern“ (ebenda).

Konkret zur Ausbildung in der „Fachschulstufe“, wie der Bereich der Fachschulen im Strukturplan genannt wird, führt der Deutsche Bildungsrat aus: „Die zukünftige Fachschule soll eine berufliche Schule sein, die auf einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß aufbaut. Die Ausbildungsdauer für alle Fachrichtungen sollte nicht weniger als ein Jahr betragen. In Fachrichtungen, in denen öffentliche Einrichtungen auf der Fachschulstufe ganz fehlen, zum Beispiel in der Fachrichtung ‘Wirtschaft’ ... „sollten entsprechende Bildungsgänge geschaffen werden“ (ebenda, S. 189).

Es wird vorgeschlagen, die allgemeinen Eintrittsvoraussetzungen auf das Abitur I, also einem mittleren Bildungsabschluß, anzuheben. Dies – so wird eingeschränkt – sollte aber erst dann gelten, wenn der Bildungsstandard in der Bundesrepublik generell angehoben ist und mehr Schüler als bisher weiterführende Schulen besucht oder den mittleren Bildungsabschluß während der Erstausbildung erworben haben. Man sah die Gefahr, daß für Facharbeiter der Zugang zu Technikerschulen nahezu unmöglich werden könnte, da diese Berufe sich zu diesem Zeitpunkt fast ausschließlich aus Hauptschulabsolventen rekrutierten. Geprüft werden sollte außerdem, ob die vielfach vorgeschriebene Berufspraxis, die als Zutrittschhemmnis angesehen wird, nicht erlassen oder als ausbildungsbegleitende betriebliche Praktika während des Fachschulbesuchs absolviert werden kann. Damit sollen jungen Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung bzw. mit mittlerem Bildungsabschluß Alternativen geboten werden, bevor sie dauerhaft einen Beruf ausüben.

Besteht das Ziel der Ausbildung an einer Fachschule gegenüber einer Erstausbildung in einer stärkeren und engeren beruflichen Spezialisierung, könnte in der Fachschulausbildung eine Stufung in je eine Fachschulstufe I und II erfolgen. Während in Stufe I eine theoretischere Ausrichtung und größere Fachbreite als in der Erstausbildung angestrebt wurde, sollte die Stufe II nach zusätzlicher Berufstätigkeit zu einer engeren beruflichen Spezialisierung führen – als Alternative zum Besuch einer Höheren



Fachschule im Fachhochschulbereich. Das Curriculum besteht aus allgemein-theoretischen und fachtheoretischen Grundlagenfächern mit höheren Stundenanteil im Kernbereich und aus Anwendungsfächern mit geringerer Stundenzahl im Wahlpflichtbereich, eventuell ergänzt durch pädagogisch gelenkte Praktika ( ebenda, S. 189/190).

Zur Organisationsform des Unterrichts geht der Deutsche Bildungsrat davon aus, daß Teilzeitunterricht nur dort die Regelform sein sollte, „...wo eine gleichzeitige berufliche Tätigkeit aus sachlichen Gründen erforderlich scheint“ (ebenda, S. 191). Die Teilzeitform selbst wird als Indiz „... für die mangelhafte Integration des betreffenden Ausbildungsabschnitts in einen durchgehend gestuften Bildungsgang“ (ebenda) gesehen, denn betriebliche und schulische Erstausbildung bilden in der Regel ein integriertes Ganzes, während dies in der Teilzeitfachschule aus den verschiedensten Gründen – Lernende stehen voll im Berufsleben, haben familiäre Verpflichtungen, wollen/können ihre Stellung nicht aufgeben – nicht der Fall ist. Dennoch gingen die Verfasser des Strukturplans davon aus, daß Teilzeitangebote erhalten bleiben sollen.

Schon mehrfach war für den Fachschulbereich festgestellt worden, daß er eine Bildungssackgasse ist. Der Besuch einer Fachschule stellt die letzte Möglichkeit dar, im beruflichen Schulwesen einen Abschluß zu erreichen, denn nach der Überführung der Höheren Fachschulen in den Hochschulbereich bilden sie – wie Grüner (1980, S. 50 ff.) ausführt – die fachliche Spitze der beruflichen Schulen. Die Planungen im Strukturplan sehen vor, die zum Hochschulbesuch fehlende Hochschulreife nicht aufgrund des bloßen Abschlusses an einer Fachschule zu vergeben, sondern durch die Wahrnehmung eines zusätzlichen Angebotes an allgemein-theoretischen Kursen mit entsprechender Abschlußprüfung in Verbindung mit der eigentlichen Fachprüfung den „... Umweg über die Fachoberschule zu ersparen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 190) und dem Absolventen ein fachspezifisches Abitur II zu verleihen. Dieses läßt dann den Besuch einer Fachhochschule in einer bestimmten Fachrichtung zu. „Ein direkter

Übergang von der Fachschulstufe in die wissenschaftlichen Hochschulen scheint dagegen nur in Ausnahmefällen möglich“ (ebenda, S. 193).

An dieser Stelle werden auch die Konzepte des Deutschen Bildungsrates zur beruflichen Weiterbildung dargestellt. Fachschulen gehören in einer Doppelfunktion sowohl dem System der beruflichen Schulen als auch dem Bereich der Weiterbildung an. Die vorhandenen Ressourcen an Schulen (Lehrkräfte, Räume, Sachmittel) sollen optimal genutzt werden. Fortbildung und Umschulungen werden auch an Fachschulen absolviert. Insbesondere im Arbeitsförderungsgesetz hat der Bund seine Zuständigkeit geregelt, obwohl die Fachschulen als Schulform Ländersache sind. Im Kern richtet sich Weiterbildung auf alle nachschulischen Bildungsbedürfnisse, die aber institutionell oft durch schulische Einrichtungen befriedigt werden. Von daher hat die Fachschule sich inhaltlich und in ihrer Gestalt danach zu richten. Die Verfasser des Strukturplans schlagen ein Bildungsangebot nach dem Baukastensystem vor. „Die Einführung von Kurseinheiten nach dem Prinzip des Baukastensystems zwingt zu einer genauen Planung von Lerneinheiten mit klaren Ausgangspunkten, die die Vorbildung der Teilnehmer berücksichtigen, und definierten Lernzielen, die sich an Bedürfnissen und Anforderungen orientieren“ (ebenda, S. 204). Dies impliziert sukzessive Prüfungen und variable Fachkombinationen, so daß Abschlüsse des organisierten Bildungs- und Prüfungssystems, wie dies in Fachschulen der Fall ist, „... als ein Bündel nacheinander erwerbbarer Qualifikationen anzusehen und zu behandeln“ (ebenda, S. 205) sind. „Unterhalb des Hochschulniveaus sollte das berufliche Schulwesen Weiterbildungsprogramme mittragen oder selber anbieten. Auf der Ebene der Fachschulen können die Technikerschulen ein ausbaufähiges Modell angeben“ (ebenda, S. 209). Die Forderung geht dahin, daß neue Schul- und Kulturzentren stets auch die Bedürfnisse der Weiterbildung beinhalten sollen.

Die vorgelegten Planungen des Deutschen Bildungsrates lösten eigene Planungsinitiativen in den einzelnen Bundesländern aus. Zeitgleich legte auch das Land Hessen, das sich in den Planungsreigen einreichte, Konzepte

vor. Zwar wollten vor allem sozialdemokratisch regierte Länder wie z.B. Hessen über die Schulreform gesellschaftliche Veränderungen erreichen, doch kam schon 1969 ein Vorschlag aus dem niedersächsischen, CDU-geführten Kultusministerium, man solle in einer Kollegstufe ausnahmslos alle Schulformen nach dem 10 Schuljahr unter Dominanz der Gymnasien zusammenführen. Auch Hessens Kultusminister von Friedeburg strebte – entgegen den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates, der dies auf mittlere Sicht nicht empfohlen hatte – die Integration allgemeiner und beruflicher Schulen in der Sekundarstufe II einschließlich der Berufsschulen und Fachschulen an. „Im Endstadium der angestrebten hessischen Schulreform soll es keine getrennten allgemeinen und beruflichen Schulen oder Schulformen mehr geben“ (Fischlein, 1971, S. 56), schreibt Fischlein 1971 in einem Aufsatz zur Reform des beruflichen Schulwesens in Hessen und bezieht sich dabei auf den hessischen Schulentwicklungsplan, den „Großen Hessenplan – Hessen’80“, der 1970 vorgestellt wurde. Während diese Planungen den gewerkschaftlichen Vorstellungen (GEW) nahe kam, waren die im VDDH/VLW organisierten Lehrer nicht von dieser integrativen Lösung angetan (Fischlein, 1999, S. 16).

Der hessische Schulentwicklungsplan (HKM, 1970) wurde im Konzept der hessischen Gesamtplanungen – dem Großen Hessenplan - 1970 vorgelegt. Erst in zweiter Auflage wurde das berufliche Schulwesen ausreichend berücksichtigt. Die Vorarbeit zu dieser Planung wurde in der Amtszeit des Hessischen Kultusministers Ludwig von Friedeburg an die Referatsgruppe „Berufliche Schulen“ unter der Leitung des Ministerialrates Ludwig Rein erteilt. Um die politische Willensbildung zu fundieren, sollten Studien zur Modernisierung beruflicher Schulen durchgeführt und diese gleichzeitig mit den geplanten Reformvorhaben des allgemeinbildenden Schulwesens abgestimmt werden. Sie dienten als Grundlage für die Aufnahme in den Schulentwicklungsplan des Großen Hessenplans. Die Intention bestand darin, das berufliche und das allgemeinbildende Schulwesen zu „großen Gesamtschulen“ zu verschmelzen. Bei der Erarbeitung genauerer Vorstellungen zum beruflichen Schulwesen ergaben sich Zweifel an der schnellen und direkten Realisierbarkeit einer vollen Integration von

allgemeinem und beruflichem Schulwesen in der Sekundarstufe II. Dies zeigte sich daran, daß in der 2. Auflage des Schulentwicklungsplans die Notwendigkeit von Entwicklungsschritten beschrieben wurde. Damit folgte der Plan nunmehr den Empfehlungen des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates, die ein solches Vorgehen vorsahen. Die Reform innerhalb des beruflichen Schulwesens – ausdrücklich einschließlich der Weiterentwicklung des Fachschulbereichs, erhielt Vorrang vor der Zusammenführung in einer umfassenden Sekundarstufe II (HKM, 1970, S. 25). Die Formulierung im Schulentwicklungsplan ist fast gleichlautend mit den Planungen im zuvor dargestellten Bildungsbericht der Bundesregierung: „Die Verbindung der studien- und berufsbezogenen Ausbildungsgänge zur gemeinsamen Sekundarstufe II wird durch neue Lehrpläne (Curricula) vorbereitet, erprobt und schrittweise – besonders im Rahmen der Schulbauplanungen - auch institutionell vollzogen“ (ebenda, S. 25). In seinen Inhalten für die Fachschulen erfolgte die Formulierung allgemein und nicht in Hinsicht von neu zu bildenden kaufmännischen Fachschulen. Es führt letztlich eine direkte Linie vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates zum Schulentwicklungsplan des Großen Hessenplans, der in die allgemein-politischen und bildungspolitischen Strömungen dieser Zeit paßte: Der Glaube an eine schier unendliche Machbarkeit und nahezu unbegrenzte Finanzmittel (siehe Arbeitsförderungsgesetzgebung) bei Priorität für berufliche Bildung bestimmten die Vorgehensweise. Terminologisch spricht der hessische Schulentwicklungsplan bei der Fachschulebene von beruflicher Spezialbildung, was inhaltlich kaum zutrifft, da nicht immer von einer völligen Spezialisierung in den Ausbildungsabschnitten der Fachschulen ausgegangen werden kann. Die Ausführungen bleiben im Schulentwicklungsplan in der realen Ausgestaltung der „Spezialstufe“ unkonkret: „Fachschulen vermitteln Kenntnisse und Fertigkeiten für ein funktions- und branchenbezogenes Spezialgebiet und geben die Möglichkeit zur fachlichen Weiterbildung in einem bestimmten Berufszweig (z.B. Glasfachschule, Chemikerfachschule). Einige Fachschulen bilden zu bestimmten Berufen aus, wie Fachschulen für Sozialpädagogik (Erzieher) oder Technikerschulen (staatlich geprüfte Techniker)“ [ebenda, S. 22]. Aufnahmevoraussetzungen sind

Hauptschulabschluß und eine abgeschlossene Lehre oder Berufspraxis. Hierin weichen die hessischen Ausführungen von dem Standard der vorangegangenen Planüberlegungen ab, da Berufspraxis nicht verbindlich gefordert wurde. „Bisher bietet das öffentliche kaufmännische Schulwesen in Hessen keine Einrichtungen mit Ausnahme der Höheren Wirtschaftsfachschulen, ... obwohl ein Bedarf hierfür sicher seit langem besteht und diese Lücke um so größer wird, je mehr die Höheren Wirtschaftsfachschulen auf dem Wege über die Fachhochschulen in den Gesamthochschulbereich verwissenschaftlicht werden“ (Fischlein, 1971, S. 58). Aus der Sicht des VDDH/VLW sieht Fischlein hier die Chance zur Mitwirkung bei der Ausgestaltung des kaufmännischen Fachschulwesens. Der Modellcharakter des Schulentwicklungsplanes wurde durchaus gesehen, aber ... „ob und inwieweit sich diese positiven Aspekte bestätigen, hängt allerdings nicht zuletzt davon ab, ob eine Reihe von Hypothesen, auf denen das Modell aufbaut, sich empirisch verifizieren lassen“ (ebenda, S. 59).

Die Beurteilung der vorgestellten Planungen führte auch zu einer Diskussion in den Berufsverbänden der Lehrer an beruflichen Schulen. Während hierzu keine Stellungnahmen aus gewerkschaftlicher Sicht ermittelbar sind, liegt eine solche des VDDH/VLW von 1971 (Knaut, 1971, S. 69 ff.) vor. In der Definition folgt sie dem Strukturplan, erkennt die Lücke, die die Überführung der Höheren Wirtschaftsfachschulen in die Fachhochschulen hinterläßt und sieht im Arbeitsförderungsgesetz das finanzielle Potential zur Durchführung. Als Bezeichnung der kaufmännischen Fachschulen wurde „Fachschule für Wirtschaft“ mit einem Zusatz zur Charakterisierung des jeweiligen Typs vorgeschlagen. In Hessen ist man dem gefolgt, allerdings ohne einen Zusatz, da hier die allgemeinbetriebswirtschaftlichen Fachschulen präferiert wurden. Der VDDH/VLW dagegen ging von funktions- und branchenbezogenen kaufmännischen Fachschulen aus, die im Regelfall vier Semester umfassen sollten. Ob Grundlagen- oder Anwendungsfächer überwiegen sollten, ließ der Verband offen. Als Abschlußqualifikation wurde „Staatlich geprüfter Betriebswirt, Fachrichtung ...“, vorgeschlagen. Ihren Standort sollten Fachschulen in der Sekundarstufe II im berufsbildenden Schulwesen haben, denn

- bereits vorhandene berufsbildende Schulen bilden die Basis, da ein Teil der Studierenden hier bereits den schulischen Teil der Ausbildung durchlaufen haben,
- es bestehen Synergieeffekte bezüglich Ausstattung und Lehrkräften zwischen beruflichen Schulen und in diesen eingebetteten Fachschulen.

Die Zugangsvoraussetzungen entsprechen denen des Strukturplans. Die primäre Aufgabe der Fachschule wird in der fachlichen Weiterbildung gesehen, denn sie „darf nicht unter den Zwang kommen, Hochschulreife vermitteln zu müssen“ (ebenda, S. 70). Um die „Bildungssackgasse“ zu vermeiden, sollte durch ein zusätzlich differenziertes Unterrichtsangebot die Fachhochschulreife vermittelt werden können. Dabei geht der VDDH/VLW allerdings davon aus, daß mehr als vier Semester erforderlich sein sollten. Und schließlich sieht man in den Fachschulen Stätten der Erwachsenenbildung. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollte im Rahmen der Lehrerbildung stärker auf diese Belange geachtet werden. Unrealistisch ist allerdings die Feststellung, daß in Fachschulen eine fachtheoretische Lehrerfortbildung betrieben werden solle.

Die vorangegangenen Darstellungen bildeten die inhaltliche Grundlage für die neu zu schaffende kaufmännische Fachschule. Die euphorische Phase des Bildungsaufbruchs, in die die Begründung hessischer kaufmännischer Fachschulen fiel, sollte aber schon bald mit der Nüchternheit der Realität konfrontiert werden: „Die Periode, die 1970 so verheißungsvoll begann und so viele gestaltende, aber auch überzogene Phantasien weckte, endete 1975/76 mit einer erneuten Wirtschaftsrezession (1973: 273.498; 1975: 1.074.217 Arbeitslose) und Sparzwängen der öffentlichen Hand“ (Fischlein, 1999, S. 17). Die genannten Arbeitslosenzahlen erscheinen heute – Stand 2001 – zwar gering, die Knappheit öffentlicher Kassen hatte aber eher zugenommen und beeinträchtigte die schulischen Entwicklungen mehr denn je.

### 2.3.2 Materielle Bildungsanreize durch Förderprogramme<sup>1</sup>

Die Angebote zu beruflicher Fort- und Weiterbildung werden von potentiell Bildungswilligen in der Regel dann nicht angenommen, wenn sie die Mittel zum Lebensunterhalt während der Ausbildung nicht aufbringen können. Um dieser Personengruppe entgegenzukommen, hatte die Bundesregierung seit 1959 spezifische Förderprogramme aufgelegt, zunächst für die

- **institutionelle Förderung**, das heißt Kostenerstattungen zugunsten der Träger von Bildungseinrichtungen, und
- seit 1962 als **individuelle Förderung**, das heißt Unterstützungszahlungen zugunsten der Nutzer (BMBW, 1970, S. 123).

Die Erkenntnis, daß eine vorausschauende und sich an veränderte Realitäten anpassende Sozialpolitik gesellschaftspolitisch notwendig ist und auch eine volkswirtschaftlich sinnvolle Investition darstellt, ist eine der nachhaltigen Leistungen der Großen Koalition (vgl. Dönhoff, 1992, S. 181). Durch Sachverständigengremien wurden neue Wege zur Reform der beruflichen Weiterbildung entwickelt, die u.a. auch die finanziellen Grundlagen beinhalteten. In der Zuordnung der finanziellen Zuwendungen zeigt sich neben anderen Merkmalen auch die Zugehörigkeit der Fachschulen zum Fort- und Weiterbildungsbereich **u n d** zur schulischen Sekundarstufe II:

- **Arbeitsförderungsgesetz (AFG)** zur Fort- und Weiterbildung
- **Ausbildungsförderungsgesetz (Bafög)** für Schüler/Studierende der Sekundarstufe II

1969 trat das Arbeitsförderungsgesetz in Kraft. Es intendierte, durch Fördermaßnahmen, getragen durch die Bundesanstalt für Arbeit, zur Verhütung von Arbeitslosigkeit durch Stärkung der beruflichen Mobilität, insbesondere durch Umschulung und berufliche Aufstiegs- und Leistungsförderung (Deutscher Bundestag, o.J., S. 183 ff.) beizutragen.

---

<sup>1</sup> vgl. dazu: Steinert, 1975

Im Kern hatte danach jeder Arbeitnehmer einen Rechtsanspruch auf individuelle Förderung. Insbesondere für Vollzeitstudierende, in bestimmten Ausnahmefällen auch für Teilzeitstudierende, wurden Zahlungen zur Sicherung des Lebensunterhalts des Maßnahmeteilnehmers – in diesem Falle des Studierenden einer Fachschule – sowie dessen Familienangehörigen (Ehegatte, Kinder) gewährt. Dazu wurde das Arbeitsförderungsgesetz im Dezember 1969 geändert. In seiner Wirkung bedeutete dies, daß für Fachschüler das Unterhaltsgeld für die ersten 26 Wochen von 75% auf 81,25% und für die weitere Dauer auf 87,5% des bisherigen Nettoverdienstes eines Ledigen angehoben wurde (ebenda., S. 28). Wurden noch Familienzuschläge gewährt, konnte der Unterhalt am Beispiel eines Verheirateten mit 2 Kindern bis zu 95% des bisherigen Nettoverdienstes erreichen. Zusätzlich wurden alle weiteren Kosten, die durch die Ausbildungsmaßnahme entstanden sind, erstattet oder übernommen. Diese großzügige Förderung wurde in der Tat von sehr vielen Fort- und Weiterbildungswilligen angenommen. Daß es angesichts der Höhe der Förderung auch Leistungsmißbrauch gab, braucht nicht besonders herausgestellt werden.

Es wird später noch gezeigt werden, daß in der Frühphase der kaufmännischen Fachschulen in Hessen an privaten Instituten ein Teil der Studierenden nur deshalb die Fachschule besuchte, weil dies in einer Zeit der Vollbeschäftigung ohne Arbeitsplatzrisiko eine erheblich einfachere Art der Einkommensbeschaffung war als durch Erwerbstätigkeit. Die Studierenden trugen sich zu Beginn des Unterrichts in die Anwesenheitsliste der jeweiligen Fachklasse ein, um danach den Schultag sogleich zu beenden. Da andererseits die institutionelle Förderung der privaten Institute unter anderem auch von der Zahl gemeldeter Studierender abhängig war, kann man davon ausgehen, daß die Zahl der gemeldeten Studierenden quantitativ hoch gehalten und das Anwesenheitsverfahren entsprechend großzügig gehandhabt wurden. Angesichts der niedrig positionierten Zugangsvoraussetzung „Hauptschulabschluß“ waren im Prinzip alle Personen mit kaufmännischer Berufsausbildung und Berufspraxis



potentielle Nutzer dieses Systems. Dies legt die Vermutung nahe, daß Mißbrauch im System impliziert war.

Es liegt auf der Hand, daß das relativ hohe Fördervolumen nur in Zeiten adäquater Beiträge zur Arbeitslosenversicherung durchzuhalten war. Und so ist es nicht verwunderlich, daß angesichts der sich 1975/76 andeutenden wirtschaftlichen Rezession der Bundestag im November 1975 zur Entlastung des Bundeshaushaltes die Leistungen des Arbeitsförderungsgesetzes verminderte (ebenda, S. 189). So meldete am 17. Juli 1976 die Frankfurter Rundschau, daß Weiterbildung angesichts der Auswirkungen des Haushaltsstrukturgesetzes unmöglich werde. Private Anbieter wie das DGB-Berufsfortbildungswerk als größter gemeinnütziger privater Träger meldeten Teilnehmerrückgänge von 50 bis 60%. Die Arbeitsverwaltungen registrierten ein unerwartet hohes Nachlassen an Förderanträgen, denn bei einem Unterhaltsgeld von nur noch 58% lägen Antragsteller deutlich unter dem zu gewährenden Sozialhilfesatz. Mit dem Abbau der Fördermaßnahmen erfolgte gleichzeitig auch ein Rückgang der Anzahl privater Fachschulen, was allerdings parallel einherging mit einem erweiterten Angebot öffentlicher kaufmännischer Fachschulen. Schließlich wurden in der Folge um 1978/79 die Leistungen praktisch bis zum Nullpunkt heruntergefahren. Auch heute kann kaum noch ein Studierender Leistungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz erhalten.

Um öffentliche Leistungen individueller Förderung in Anspruch nehmen zu können, mußte sich die jeweils besuchte Fachschule – unabhängig ob privat oder öffentlich - beim örtlichen Arbeitsamt als „Einrichtungen der beruflichen Bildung – Neuaufnahme“ registrieren lassen und den Nachweis erbringen, ob sie gemäß dem Begutachtungskatalog nach § 34 AFG als förderwürdige Institution zur institutionellen bei privaten Anbietern und zur individuellen Förderung der Studierenden privater und öffentlicher Fachschulen geeignet ist. Auch für öffentliche Fachschulen wurde dies erst nach intensiver Prüfung bescheinigt. Sodann mußte alljährlich der Lehrgang „Staatlich geprüfter Betriebswirt“ bei der örtlichen Arbeitsverwaltung für die Gewährung einer individuellen Förderung der Studierenden angemeldet

und genehmigt werden. Teilweise heftig wurde bei zurückgehenden Teilnehmerzahlen vor Ort zwischen Fachschule und Arbeitsverwaltung darum gerungen, ob jeweils eine öffentliche oder private Fachschule durch das Arbeitsamt empfohlen und damit in ihren Studienplätzen ausgelastet wurde.

Die zweite neu geschaffene Säule war das Ausbildungsförderungsgesetz. Es trat im September 1969 in Kraft (ebenda, S. 194). 1970 paßte man die Bedarfssätze denen der vorherigen Studentenförderung, des Honnefer Modells, an, eine Erhöhung der Sätze<sup>1</sup> erfolgte 1971. Im Juni 1971 wurde endlich die Rechtsgrundlage um die Studierenden von Fachschulen erweitert. Es mußte kein Nachweis auf überdurchschnittliche Studienleistungen erbracht werden, wie dies beim Honnefer Modell der Fall war (ebenda, S. 124). Hieran ist erkennbar, daß anders als beim Arbeitsförderungsgesetz fixe Sätze gewährt wurden und daher kaum ein erweiterter Anreiz zur Aufnahme des Fachschulbesuchs bestand. Dies muß stets vor dem Hintergrund der jeweiligen individuellen Bedingungen gesehen werden. Angesichts der sich verschlechternden konjunkturellen Situation, einhergehend mit dem zunehmenden Sparzwang öffentlicher Haushalte, wurden auch die Leistungen der Ausbildungsförderung zunehmend heruntergefahren und der Personenkreis, der diese Mittel in Anspruch nehmen konnte, erheblich eingeschränkt.

---

1 Als monatlicher Bedarf wurden DM 320,-- festgesetzt, der sich auf DM 400,-- erhöhte, wenn der Studierende nicht bei seinen Eltern wohnt. Vorhandenes Einkommen rechnete das Amt für Ausbildungsförderung nur teilweise an.

## **2.4 Private Institute: Die Anfänge kaufmännischer Fachschulen um 1970<sup>1</sup>**

In der Lücke zwischen Berufsausbildung und den nach Überleitung der Höheren Wirtschaftsfachschulen neu entstandenen Fachhochschulen richteten sich kaufmännische Fachschulen ein, wobei sich eine neue Entwicklung aufzeigte. Der Anstoß zur Begründung öffentlicher kaufmännischer Fachschulen erfolgte nicht deshalb, weil es gewerblich-technische Fachschulen, die Technikerschulen, bereits gab und man von Seiten der Schulentwicklungsplanung im kaufmännischen Bereich nachziehen wollte. Vielmehr sprangen private Träger in großer Zahl in einen Bereich, den eigentlich öffentliche Schulen wahrnehmen sollten. Sie nutzten und vermarkteten konsequent die situative Chance, Weiterbildung an kaufmännischen Fachschulen zu betreiben. Diese kaufmännischen Fachschulen neuen Typs waren nicht branchenspezifisch, sondern allgemein-betriebswirtschaftlich ausgerichtet..

Um 1969/70 – der genaue Beginn ist nicht mehr feststellbar - errichtete die Akademie für praktische Betriebswirtschaft Radolfzell (seit 1962 in Baden-Württemberg staatlich anerkannte Akademie) in Frankfurt a.M. in der Ginnheimer Landstraße eine Außenstelle. Ein später im Dienste des Landes Hessens beamteter Diplom-Handelslehrer, der in der Nähe in St. Gallen studierte, informierte sich in Radolfzell selbst über die Beschäftigungsbedingungen als Alternative zum Staatsdienst. Er stellte fest, daß höhere Vergütungen gezahlt wurden, aber die restlichen Bedingungen nicht attraktiv genug gestaltet waren, um qualifizierte Lehrkräfte auf Dauer zu gewinnen. Es kam in den Anfangsjahren als weiteres Institut die Akademie Überlingen mit einem Gebäude auf der Zeil hinzu, etwas später auch weitere Träger wie das gemeinnützige Berufsförderungswerk des DGB oder die Fachschule für Wirtschaft Darmstadt (Außenstellen in Duisburg und Frankfurt) sowie die Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr, Wiesbaden.

---

1 Expertenbefragung durch Interviews mit leitenden Beamten im Ruhestand des Hessischen Kultusministeriums und der Staatlichen Schulämter sowie Schulleitern und Lehrkräften verschiedener öffentlicher Fachschulen

Sie bildeten Kaufleute in 16-monatiger Dauer zu „Betriebs- und Marktwirten“, also „praktischen Betriebswirten“ aus<sup>1</sup>. Dabei machten sich diese Akademien die großzügigen Regelungen des Arbeitsförderungsgesetzes – wie zuvor beschrieben – zunutze und aquirierten damit Bildungswillige. In der Bildungseuphorie der Zeit um 1970, die auch vor dem beruflichen Fort- und Weiterbildungssektor nicht haltmachte, wurde das Angebot von kaufmännischen Angestellten mit Bereitschaft angenommen. Man versprach sich bessere Karrierechancen in den Unternehmen, der finanzielle Unterhalt durch die Arbeitsämter war attraktiv, und da Vollbeschäftigung herrschte, war das Risiko, den bisherigen Arbeitsplatz zu verlieren, nicht sehr hoch im Vergleich zu den Möglichkeiten, die sich potentiell nach Studienabschluß eröffnen konnten.

Als Dozenten wurden auch Praktiker mit fachentsprechender akademischer Ausbildung gewonnen, was angesichts der herrschenden Arbeitsmarktsituation nicht ganz einfach für die Institute war. Nicht selten wurden Berufsanfänger von den Universitäten abgeworben. Weiterhin unterrichteten Lehrkräfte kaufmännischer Schulen in Nebenbeschäftigung. Man kann dabei davon ausgehen, daß die Erteilung von Genehmigungen auf Nebenbeschäftigung sehr großzügig gehandhabt wurde, da es einengende Regelungen zu dieser Zeit nicht in dem Umfang wie heute gab. Die Institute bestellten einen qualifizierten Schulleiter als „Aushängeschild“. So wurde am Berufsförderungswerk des DGB als nomineller Schulleiter ein beurlaubter Beamter einer öffentlichen kaufmännischen Schule einer nahen Stadt angeworben, der nach Auflösung des Instituts wieder an seine frühere Schule zurückging. Die Qualität des Unterrichts der Dozenten, die nicht als Lehrkräfte ausgebildet waren, wurde unterschiedlich beurteilt. Nach Hospitationen von Schulaufsichtsbeamten urteilten diese, daß die Inhalte fachlich ohne Beanstandung vermittelt wurden. Kritik gab es aber an der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Unterrichts.

---

1 Die Studiengebühren des in fünf Trimester eingeteilten Studiengangs lagen an der Akademie Radolfzell bei ca. DM 4.000,--, für Lehrmittel wurden DM 400,-- veranschlagt (Schulprospekt Radolfzell, o.J., Stand 1973).

Um die Nähe der übergeleiteten Höheren Wirtschaftsfachschulen zu assoziieren, warb beispielsweise die Akademie Radolfszell mit „universitätsnahen“ Inhalten. Dabei gab es immerhin ein selbstentworfenen Curriculum mit großen Freiheitsgraden, denn entsprechende öffentliche kaufmännische Fachschulen existierten noch nicht. So variierten in diesem Stadium auch die Inhalte von Institut zu Institut. Ein Blick auf ein Abschlußzeugnis zum „Geprüften Betriebs- und Marktwirt“ der Akademie Radolfszell zeigt, welche Fächer beurteilt wurden:

- Betriebswirtschaftslehre
- Buchführung und Kostenrechnen
- Personalwesen
- Recht (Bürgerliches - ,Handels-, Gesellschafts-, Wertpapier-, Arbeits- und Sozialrecht)
- Marktwirtschaft (Marktforschung, Werbelehre, Public Relations, Verkaufsförderung)
- Volkswirtschaftslehre
- Betriebsstatistik
- Elektronische Datenverarbeitung und Organisation
- Technische Betriebswirtschaft
- Steuern

Die Prüfung wurde ohne staatliche Beteiligung abgenommen und darüber ein Abschlußzeugnis ausgestellt. Neben den Einzelbewertungen obiger Fächer wurde eine Gesamtnote ausgewiesen, darüber hinaus mußte eine Zulassungsarbeit verfaßt werden, deren Ergebnis ebenfalls ausgewiesen wurde. Es war auffällig, daß die bewerteten Leistungen meistens im Bereich guter Noten lagen - ein Interviewpartner sprach von einem Persilscheincharakter der ausgestellten Zeugnisse -, während andererseits die erworbenen Kenntnisse fraglich waren. Dies verwundert kaum, denn die Klassen waren sehr groß (Faktor Wirtschaftlichkeit), die Motivation vieler Studierender ließ teilweise zu wünschen übrig (Abkassieren öffentlicher Förderung), die Anwesenheit wurde teilweise nachlässig kontrolliert. So gab es sicher einen großen Teil qualifizierter Absolventen, aber eben auch einen weiteren Teil ungeeigneter. Es kam in der Folge zu gehäuften Klagen aus der Wirtschaft wegen dieser nicht haltbaren Situation, die auf Änderung drängte.

Die Frage, weshalb es schließlich, nachdem die privaten kaufmännischen Fachschulen die entstandene Lücke nach dem „Wegfall“ der Höheren Wirtschaftsfachschulen ausgefüllt hatten, zur Gründung öffentlicher kaufmännischer Fachschulen kam, führt zu folgender Einschätzung:

- Um ihren Fachschulen die dringend notwendige Anerkennung ihrer Abschlüsse zu sichern, forderten die Institute von sich aus eine staatliche Abschlußprüfung zur Sicherung eines Qualitätsstandards.
- Sicher hat auch der Druck der Unternehmen auf die Kultusbürokratie, die Probleme mit unqualifizierten Bewerbern, die aber ein gutes Zeugnis aufweisen konnten, dazu geführt.
- Eine staatliche Anerkennung und Abschlußprüfung wurde aber erst möglich, wenn entsprechende öffentliche kaufmännische Fachschulen existierten.
- Indirekt führte die große Zahl an Absolventen, motiviert auch durch die großzügige finanzielle Förderung, zu einem Druck auf das Land Hessen, sich in der Frage der Etablierung öffentlicher Fachschulen zu bewegen.
- Aus der hohen Anzahl an Studierenden an kaufmännischen Fachschulen in privater Trägerschaft konnte auf ein Bedürfnis nach öffentlichen kaufmännischen Fachschulen geschlossen werden.

Die Fachschulen der privaten Institute waren in ihrem Status zunächst anzeigepflichtige Ergänzungsschulen. Für den Status als Ersatzschule fehlte in der Pionierphase das öffentliche Pendant und damit eine vergleichbare öffentliche Einrichtung. Die meisten Fachschulen in privater Trägerschaft wurden in der amtlichen Statistik nicht geführt. Dies kann darin begründet sein, daß diese Schulen nicht als Fachschulen, sondern als Fortbildungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz gesehen wurden und ihre jeweiligen Genehmigungen nicht schulrechtlich, sondern durch das Landesarbeitsamt erhielten. Im übrigen lag zumindest bei den beiden großen Instituten (Radolfzell, Überlingen) der Unternehmens-Hauptsitz in Baden-Württemberg. Unterlagen existieren dort keine mehr, so daß heute keine exakte Beurteilung möglich ist.

### 3. Die Entwicklung öffentlicher kaufmännischer Fachschulen in Hessen

Die kaufmännischen Fachschulen in privater Trägerschaft drängten nach staatlicher Anerkennung. Aus Gründen, die bereits zuvor dargestellt wurden, verstärkte dies den Druck auf das Hessische Kultusministerium. Die öffentlichen Stellen sahen sich genötigt, zu reagieren. Aber auch fachwissenschaftlich wurde Ausrichtung und Probleme der Wirtschaftsfachschulen erstmals diskutiert und der Stellenwert dieser Weiterbildungseinrichtungen angedeutet<sup>1</sup>.

Einen Überblick über die Entwicklung in den Bundesländern mit Stand 1972 findet sich bei Berke und Franz (1973). Mit einer Anzahl von 1750 Absolventen an kaufmännischen Fachschulen nahm damals das Bundesland Hessen eine Spitzenstellung in den deutschen Bundesländern ein (ebenda, S. 810). Berke (1973) fordert für die Fachschulen die Zuordnung in den Bereich der Weiterbildung zwischen Sekundarstufe II und dem Tertiärbereich. Zur Aufnahme solle die ausschließliche Bewährung im Beruf verlangt werden, unabhängig von der schulischen Vorbildung. Dabei dürfen sich die Fachschulen nicht als Bildungssackgasse erweisen, vielmehr müssen bei erfolgreichem Abschluß Übergänge zum Hochschulbereich möglich sein. In Würdigung der Tatsache von Weiterbildungseinrichtungen für Erwachsene hält Berke die Bezeichnung „Fachschule“ nicht für adäquat und schlägt statt dessen „Akademie“ vor. Schließlich solle diese Weiterbildungseinrichtung in der Fachaufsicht des zuständigen Fachministeriums (gemeint ist das Arbeitsministerium; Anm.d.Verf.) angesiedelt sein, um „flexibel, sensibel und rasch auf neue Bedürfnisse des Arbeitsmarkts reagieren zu können“ (ebenda, S. 804). Gerade diese Eigenschaft spricht Berke den durch Beharrung und Kontinuität gekennzeichneten beruflichen Schulen zur Vermittlung von Grundlagenwissen ab. Da die Fachschulen zwar historisch bedingt Schulen im Sinne des Schulrechts sind, aber in den Bereich der Erwachsenenbildung zu subsumieren sind, wird wegen des höheren Lebensalters der Studierenden, verbunden mit einem höheren Reifegrad, der abgeschlossenen

---

1 vgl. Beiträge von Berke, Franz, Löbner, Müller-Lutz und der GEW in: DtBFSch, 11/1973

Berufsausbildung und der Freiwilligkeit des Fachschulbesuchs für die Nutzer die Bezeichnung „Studierende/Studierender“ als angemessen angesehen (Franz, 1973, S. 824). Einen Versuch zur Begründung einer „Theorie der zweijährigen Fachschule“ für Wirtschaft unternimmt Beinke (1974), um damit die kaufmännischen Fachschulen im System der beruflichen Bildung zu legitimieren. Diese Theorie „wird sowohl Bereiche des alten Fachschulgedankens umfassen müssen, als auch die Forderungen nach lebenslangem Lernen im Sinne der Vermeidung einer Dequalifizierung der Arbeitskraft an durch technischen Fortschritt entstehenden Wandel berücksichtigen müssen“ (ebenda, S. 181). Löbner (1975) legt eine Zusammenstellung über die Arbeit der Fachschulen des Einzelhandels als Träger beruflicher Fortbildung vor. Die Aufarbeitung des Fachschulkonzepts und eine Darstellung der Ausrichtung nach der Rahmenvereinbarung der KMK von 1992 unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in Nordrhein-Westfalen beschreibt Borowka (1996).

Da es nicht allzu viele kaufmännischen Fachschulen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland gab (und auch heute gibt), überrascht es nicht, daß nur wenige empirische Untersuchungen zu kaufmännischen Fachschulen und ihren Absolventen, den Staatlich geprüften Betriebswirten, vorliegen. Die Erhebungen fanden alle außerhalb des Bundeslandes Hessen statt. Franz (1973 und 1974) stellt eine umfassende Untersuchung zu Struktur und Analyse der personalen Bedingungsfaktoren, Studienabschluß und beruflichen Zielen von Studierenden an Wirtschaftsfachschulen der Fachrichtung Handel in Nordrhein-Westfalen vor. Zur sozialen Herkunft und Erwartungen der Studierenden an kaufmännischen Fachschulen Bayerns gibt es eine Zusammenfassung von Müller (1974). Eine Umfrage zu Karriereaussichten und Verdienstmöglichkeiten von staatlich geprüften Betriebswirten führte die Wirtschaftswoche (Nr. 26, 1976) durch. Zu Kosten und Nutzen der Ausbildung zum staatlich geprüften Betriebswirt führten Pahlke und Pahlke (1977) eine Befragung in verschiedenen Bundesländern durch.



Insgesamt zeigt sich, daß die kaufmännischen Fachschulen weder im Focus theoretischer noch empirischer Darstellungen standen (und auch heute noch nicht stehen). Nach diesen Positionsbestimmungen aus der Begründungszeit kaufmännischer Fachschulen kann nun der Blick auf die konkrete Umsetzung im Bundesland Hessen erfolgen.

### **3.1 Gründerzeit im kaufmännischen Fachschulwesen Hessens**

#### **3.1.1 Schritte zu öffentlichen kaufmännischen Fachschulen<sup>1</sup>**

Die Gründungssituation dieser relativ kleinen Schulform ließ es zu, daß diese in hohem Maße durch die Intentionen der Handlungsträger gestaltet wurde, die den durch äußeren Druck geschürten politischen Willen vor Ort umsetzen sollten. Die Mitarbeit in den Fachgremien ist bis zum heutigen Tage durch einen hohen Grad an Kontinuität geprägt. Die handelnden Personen blieben lange Zeit die gleichen, wie z.B. die Ministerialräte bzw. Oberschulräte des HKM, Ludwig Rein, Dr. Herbert Theurich und Arnold Höfler sowie die Oberstudiendirektoren Hans Reusch von der Kaufmännischen Berufsschule 7 (abgekürzt: KB 7, heute Wilhelm-Merton-Schule) in Frankfurt und Dr. August Leth von der Max-Weber-Schule in Gießen. Der zuständige Abteilungsleiter der Max-Weber-Schule Gießen, Dietmar Schuster, ist von Beginn an bis heute an der gesamten Entwicklung der kaufmännischen Fachschulen aktiv beteiligt. Weitere beteiligte Lehrkräfte der Frankfurter und Gießener Schule gingen erst vor kurzem in den Ruhestand. Daher wurden, soweit es möglich war, Interviews geführt, so daß sich diese Ausführungen darauf stützen können.

Anfang 1971 gab es Vorgespräche im Hessischen Kultusministerium (HKM) unter anderem mit Ministerialrat Ludwig Rein, dem Leiter der Referatsgruppe „Berufliche Schulen“ im HKM. Es war klar, daß dazu die

---

1 Expertenbefragung durch Interviews mit leitenden Beamten im Ruhestand des Hessischen Kultusministeriums und der Staatlichen Schulämter sowie Schulleitern und Lehrkräften verschiedener öffentlicher Fachschulen. An dieser Stelle soll lediglich die historische Entwicklung dargestellt werden, ohne näher auf die Inhalte einzugehen

Studiendauer auf zwei Jahre verlängert werden mußte, damit die Studierenden an einer noch zu etablierenden externen Prüfung teilnehmen konnten. Im Mai 1971 informierte das HKM die beruflichen Schulen über die Absicht, in Hessen „Fachschulen für Wirtschaft“ zu schaffen (Schuster, 1993, S. 99). Unter Federführung von Dr. Herbert Theurich, Referent im HKM, wurde am 25.5.1971 eine erste Materialsammlung für Richtlinien und eine Prüfungsordnung kaufmännischer Fachschulen und am 16.6.1971 der erste Entwurf einer Stundentafel mit einer inhaltlichen Beschreibung vorgelegt. Die erste Grundsatztagung fand dann vom 4. bis 8.10.1971 in der Reinhardswaldschule Fulda statt. Mit seinen „Leitsätzen zur Entwicklung kaufmännischer Fachschulen (Fachschule für Betriebswirte)“ verdichtete das HKM am 17.2.1972 seine Absichten.

Wegen der „Priorität der Berufsschule“ sah das HKM im Schuljahr 1972/73 nur zwei Standorte vor: Raum Gießen-Marburg (Mittelhessen) und das Rhein-Main-Gebiet (Süd Hessen) [Schuster, 1993, S. 99]. Bereits zu diesem Zeitpunkt gab es als Variantenvorschlag die Vollzeitform mit vier Halbjahren, die Teilzeitform (zwei Teilzeithalbjahre = ein Vollzeithalbjahr) oder eine Kombination aus beiden. Die ersten hessischen kaufmännischen Fachschulen, die sich beide „Fachschule für Wirtschaft“ nannten, wurden am 2.9.1972 in Kombiform an der Max-Weber-Schule in Gießen und am 1.10.1972 an der damaligen Kaufmännischen Berufsschule 7 in Frankfurt a.M. in Vollzeitform errichtet. Sie blieben zunächst die einzigen öffentlichen kaufmännischen Fachschulen Hessens. Dabei war Frankfurt im Wirtschaftsraum Rhein-Main deutlich stärker frequentiert als Gießen. Die Kombiform bewährte sich in Gießen nicht und wurde 1975 durch die Vollzeitform abgelöst.

Das HKM erteilte die Genehmigung als Modellversuch ohne eine zuvor verabschiedete Rechtsgrundlage, was heute in dieser Form nicht denkbar wäre. Vorschläge zu einer Stundentafel wurden in verschiedenen Fachtagungen erarbeitet und letztlich in Absprache zwischen Oberschulrat Arnold Höfler als Dezernent des HKM und dem damaligen Schulleiter der Kaufmännischen Berufsschule 7 in Frankfurt, Hans Reusch,

feinabgestimmt. Spätestens seit Anfang 1972 wurde in Grundsatztagungen des HKM an einem Curriculum gearbeitet, welches inhaltlich stark von den mitarbeitenden Personen geprägt war. Es gab aber auch Verknüpfungen zu den bereits existierenden Lehrplänen privater Fachschulen, wie man aus den noch vorhandenen Unterlagen an der Frankfurter KB 7 entnehmen kann. Von privaten Fachschulen wurden aus heutiger Sicht durchaus innovative Vorschläge unterbreitet, so z.B. zur Einrichtung eines Schwerpunktes „Rechnungswesen/Controlling“. Diese wurden durch das Kultusministerium nach Rücksprache mit der Frankfurter öffentlichen Fachschule allerdings abgelehnt. Daß man hier von öffentlicher Seite die Zeichen der Zeit nicht erkannte, zeigt, daß gerade dieser Schwerpunkt zu Beginn der achtziger Jahre als Innovation propagiert und eingerichtet wurde. Mindestens seit 1973 wurde nach diesem Curriculum an den Schulen unterrichtet. Nachdem es 1975 durch das HKM nach der Erprobungsphase in Kraft trat, wurde es auch für andere inzwischen errichtete öffentliche kaufmännische Fachschulen verbindlich. Zu Beginn reichten in Frankfurt und Gießen die eigenen Personalreserven nicht aus, so daß man sich mit Lehraufträgen und Abordnungen aus anderen kaufmännischen Schulen behelfen mußte.

### **3.1.2 Die Zusammenarbeit von öffentlichen und privaten Fachschulen bei Externenprüfungen**

Mit der Errichtung der ersten öffentlichen kaufmännischen Fachschulen wurden die Fachschulen in privater Trägerschaft auf deren Antrag zunächst staatlich genehmigte Ersatzschulen, was die Prüfungsberechtigung nicht implizierte. Die öffentliche kaufmännische Fachschule in Frankfurt hatte eine Kapazität von 60 und die in Gießen 30 Plätzen. So ist es nicht verwunderlich, daß angesichts des knappen öffentlichen Angebots bei gleichbleibender öffentlicher Unterhaltssicherung durch die Arbeitsämter die privaten Fachschulen, die es zunächst nur in Frankfurt gab, weiterhin starken Zulauf hatten. Nach erfolgter Errichtung öffentlicher Fachschulen und der Schaffung einer Prüfungsordnung wurde nunmehr eine staatliche Abschlußprüfung auch für externe Absolventen der privaten Fachschulen möglich. In Vorgesprächen im HKM wurden den privaten Instituten

offensichtlich hinsichtlich eines staatlichen Abschlusses für deren Absolventen Zusagen gegeben, ohne daß man hier die daraus resultierenden Folgen für die noch einzurichtenden öffentlichen kaufmännischen Fachschulen überblickte.

Entsprechend den öffentlichen Vorgaben wurde die Dauer des Ausbildungsgangs an privaten Fachschulen auf 24 Monate ausgeweitet. Im Prospekt der Akademie Radolfzell (Stand 1973)<sup>1</sup> wurden als Studienbeginn jeweils April und Oktober ausgewiesen. Stundentafel, Stoffpläne und Prüfungsordnung der Akademie, die auch in anderen Bundesländern Fachschulen unterhielt, richteten sich nach den jeweiligen Länder-Kultusministerien. In den nun 24-Monate dauernden Studiengang zum „Staatlich geprüften Betriebswirt“ wurde der 16 Monate dauernde zum „Praktischen geprüften Betriebs- und Marktwirt“ integriert, der wie bisher auch getrennt absolviert werden konnte (Schulprospekt Radolfzell, o.J., Stand 1973, S. 24 ff.)

Die Dimension des Geschehens wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, daß zunächst pro Jahr, später pro Halbjahr schwankend mehrere Hundert externe Studierende zusätzlich zu den Absolventen der öffentlichen Fachschulen die Prüfung an den beiden öffentlichen Fachschulen ablegten. Um die beiden öffentlichen Fachschulen zu entlasten, wurden an anderen kaufmännischen Schulen mit Fachabteilungen für Wirtschaftsgymnasien oder Fachoberschulen im Auftrag der Regierungspräsidien dezentrale Prüfungsausschüsse eingerichtet. Bei der Zulassung zur Externenprüfung scheint es gehäuft zu Problemen mit der Nachweisbarkeit einer einschlägigen kaufmännischen Vorbildung gekommen zu sein. Zumindest sah sich das HKM Ende 1974 veranlaßt, die Zugangsberufe genauer zu definieren. So wurden beispielsweise Bewerber mit Berufsausbildungen im einfachen Dienst von Bahn und Post, Helferinnenberufe oder mit Meisterprüfung nicht zu den Externenprüfungen zugelassen.

---

1 Die Gesamtkosten für vier Semester lagen bei DM 5.752,-- und beinhalteten Prüfungsgebühren über DM 140,--; für Lernmittel wurden DM 725,-- veranschlagt (Schulprospekt Radolfzell, o.J., Stand 1973).

Das Prüfungsverfahren stellt sich als äußerst umständliche Prozedur dar. Während die schriftliche Prüfung zentral in Frankfurt unter der Regie der Frankfurter öffentlichen Fachschule abgenommen wurde, blieben die Korrektur der schriftlichen Prüfungen und die Abnahme der mündlichen Prüfung Aufgabe der dezentralen Prüfungsausschüsse. Angesichts der Quantität von Externen war es ein Problem, die jeweiligen Prüfungsausschüsse zu besetzen. Die Einstellung der Lehrkräfte, denen Mehraufwand zugemutet wurde, dem sie sich nicht immer entziehen konnten, war tendenziell negativ. Die Prüfungsabnahme wurde zwar aus den Prüfungsgebühren vergütet, stand aber in keinem Verhältnis zu dem entstandenen Aufwand. Zudem ist es wohl bei der Abrechnung der Erstattungen für die eingesetzten Prüfungsausschußmitglieder zu Unregelmäßigkeiten gekommen, die von den Betroffenen durchaus wahrgenommen wurden.

Da es nur zwei hessische öffentliche Fachschulen gab, entstanden an den prüfenden Schulen Abstimmungsprobleme bezüglich der Prüfungsinhalte, denn die dortigen Ausschußmitglieder in den dezentralen Prüfungsausschüssen waren häufig nicht mit den Inhalten des Rahmenlehrplans der Fachschule vertraut. Die fachliche Kompetenz zur Prüfungsabnahme und der adäquate Umgang mit erwachsenen Studierenden, die nicht ohne weiteres mit Absolventen aus Wirtschaftsgymnasien oder Fachoberschulen gleichgesetzt werden konnten, konnte nicht immer vorausgesetzt werden. Man kann davon ausgehen, daß die externen Prüflinge benachteiligt waren, da sie in der Regel keine gezielte Vorbereitung durch die Privaten Fachschulen erhielten. Die Durchfallquote lag bei durchschnittlich 50%, und dies war nicht immer von den externen Studierenden zu vertreten. So kam es zwangsläufig zu Ungerechtigkeiten gegenüber den Prüflingen.

Auf unser Befragen schilderten Externe<sup>1</sup> aus ihrer Erinnerung die Situation der schriftlichen Prüfung als Massenveranstaltung in der Frankfurt-Höchst

---

<sup>1</sup> Befragung von Teilnehmern an der ersten schriftlichen Abschlußprüfung im Dez. 1973

Jahrhunderthalle unter strengster Bewachung mit fremdem Aufsichtspersonal. In der mündlichen Prüfung trafen sie auf äußerst strenge Prüfer, die teilweise Inhalte abfragten, die vermutlich durch den Rahmenlehrplan abgedeckt waren, zuvor jedoch nicht vermittelt wurden. Hinter der Strenge in der Prüfung blickte eigene Verunsicherung durch. Die Vorbereitung an der Akademie, die sie besuchten, war in fachlicher Hinsicht eher unzureichend. Zum anderen waren auch die privaten Fachschulen mindestens während der anfänglichen Prüfungsserien verunsichert über den Prüfungsablauf.

Ein Lehrer, der an der Frankfurter öffentlichen Fachschule mit der Organisation des Prüfungsablaufs verantwortlich betraut war, erklärt die hohen Durchfallquoten<sup>1</sup> der externen Prüflinge wie folgt:

- Nicht motivierte, teilweise fachlich nur bedingt geeignete Prüfungsausschußmitglieder in den dezentralen Ausschüssen haben die schriftlichen Prüfungen korrigiert.
- Eine ungenügende Vorbereitung der Studierenden durch die privaten Institute, die kaum Kenntnis von der realen Prüfungssituation hatten.
- In Unkenntnis der Situation wurden nicht prüfungsrelevante Inhalte zur Prüfung von den Studierenden gelernt.
- In der mündlichen Prüfung sind Prüfer und Prüfling nicht miteinander bekannt, die Prüfer kennen Schulform und Inhalte des Rahmenlehrplans nicht genügend, so daß das Bestehen ein Stück „Lotterie“ blieb.
- Ein Teil der Prüfer unterrichtete in anderen Schulformen (Wirtschaftsgymnasium, Fachoberschule), schriftliche und mündliche Prüfungen unterscheiden sich dort im Niveau deutlich von dem der Fachschulen; teilweise konnten sich die Prüfer darauf nicht adäquat einstellen.

Die Studienleitung der Akademie Radolfszell legte dem damaligen Schulleiter der Frankfurter öffentlichen Fachschule im Februar 1974 einen

---

1 Die Durchfallquote von Studierenden öffentlicher Fachschulen lag lediglich bei ungefähr 5% .

Erfahrungsbericht<sup>1</sup> über die erste Externen-Prüfung vor. Daraus geht hervor, daß ab Ende August 1973 der Unterricht ausschließlich auf die Fächer der staatlichen Abschlußprüfung ausgerichtet wurde. Bis zur schriftlichen Abschlußprüfung blieben die Studierenden in dem Kenntnisstand, daß die Prüfung unter staatlicher Aufsicht im Institut selbst von den bisherigen Dozenten abgenommen werden sollte. Auf ein Erfahrungspotential konnte man nicht zurückgreifen, denn an den beiden neugegründeten öffentlichen Fachschulen hatte noch keine Abschlußprüfung stattgefunden<sup>2</sup>. Weil die betroffenen Studierenden der privaten Fachschulen zur ersten Abschlußprüfung im Dezember 1973 erst zwei Wochen zuvor und nach vorheriger Intervention im Kultusministerium über das Prüfungs-Procedere und die Prüfungstermine informiert wurden, war die psychische Belastung der Studierenden entsprechend hoch. In Verhandlungen mit dem HKM wurde vereinbart, daß zur Teilnahme am Ergänzungskurs (E-Kurs), der für Umsteiger von der internen zur staatlichen Prüfung eingerichtet wurde, eine Mindest-Durchschnittsnote von 3,5 aus dem Abschlußzeugnis zum „Praktischen Betriebs- und Marktwirt“ erforderlich sei. Insgesamt wurden 212 Teilnehmer alleine in der Akademie Radolfszell in den „E-Kurs“ aufgenommen. Außerdem berücksichtigte man Prüfungsvorschläge des Instituts und die Fachschwerpunkte nicht. Die formalen Klausurkriterien wurden erst während der Durchführung der Abschlußprüfung bekannt. Erhebliche Kritik gab es an den inhaltlichen Ansprüchen der schriftlichen und mündlichen Prüfung. Diese wurde damit begründet, daß die Prüfungsaufgaben zum Teil unter dem Niveau der Prüflinge lägen und hierdurch Verunsicherung entstünde. Es entstand der Eindruck, daß die Prüfer fachlich zumindest teilweise der Situation nicht gerecht wurden.

Daher wurden durch privaten Schulen folgende Verbesserungen für die Abschlußprüfung gefordert:

- 
- <sup>1</sup> Bericht vom 26.2.1974; in diesem Bericht kann man noch etwas über die räumliche Größe der Akademie Radolfszell erfahren: Es gab 9 Hörsäle mit 45 Plätzen, je einen mit 40, 20 und 15 Plätzen und einige Seminarräume für 10 bis 15 Personen.
  - <sup>2</sup> Das bedeutete, daß das Prüfungsverfahren zunächst nur bei externen Prüflingen privater Fachschulen angewendet wurde, da noch keine Absolventen öffentlicher Fachschulen zur Prüfung anstanden.

- Durchführung der schriftlichen und mündlichen Prüfung in Räumen des Instituts;
- Schriftliche Prüfung mit Alternativteil für die Studierenden;
- Konzeption eines Teils der schriftlichen Prüfung im Multiple-Choice-Verfahren;
- Beteiligung mindestens eines institutsangehörigen Fachdozenten an der schriftlichen Prüfung;
- Integration der Fachhochschulreifeprüfung.

In einem folgenden Erfahrungsbericht<sup>1</sup> zur zweiten Externen-Prüfung wurde angesichts einer Durchfallquote von durchschnittlich 50% durch die beiden großen Frankfurter Institute (Radolfzell und Überlingen) die Objektivität der Prüfung angezweifelt, zumal auf die Vorschläge des ersten Erfahrungsberichtes von staatlicher Seite bisher nicht eingegangen wurde. Die grundsätzlichen Interessenkollisionen zwischen den privaten Fachschulen und den „zwangsverpflichteten“ beruflichen Schulen ohne eigene Fachschulerfahrung wurde beklagt, desgleichen die großen Schwankungsbreiten in der Benotung und den hohen Durchfallquoten (zwischen 43% und 63%), die davon abhingen, an welcher öffentlichen Schule geprüft wurde.

Anläßlich einer Zusammenkunft Ende 1974 an der Frankfurter öffentlichen Fachschule, zu der neben der Fachschule in Gießen auch Vertreter der privaten Fachschulen Radolfzell und Überlingen sowie der Fachschule für Wirtschaft Darmstadt, der Fachschule des Bildungswerks des DGB in Frankfurt, der Rhein-Main-Schule Wiesbaden und ein Vertreter der Wirtschaft geladen wurden, wurde ausgehend von den Erfahrungsberichten diese Prüfungssituation diskutiert. Die öffentliche Fachschule in Gießen sollte für die Abschlußprüfung eine Koordinationsfunktion übernehmen, indem die privaten Fachschulen jeweils für jedes Prüfungsfach einen Aufgabensatz mit grobem Bewertungsraster übersenden sollten. Zudem wurden für die folgenden Jahre gemeinsame Fachkonferenzen vereinbart.

---

<sup>1</sup> Bericht vom 5.11.1974



Prüfungsfächer waren BWL, Rechnungswesen und Recht mit je 180 Minuten Dauer und das Schwerpunktfach mit 240 Minuten Dauer. Zu einer Modifikation der Prüfungsordnung wurden Stellungnahmen der privaten Träger erbeten. Für die mündliche Prüfung sollte die öffentliche Fachschule in Gießen die Koordination der Aufgabenstellungen übernehmen.

Die Umsetzung dieser Vereinbarungen wurde jedoch durch die Entwicklung der Absolventenzahlen relativiert. Daß die Zahl derer, die die Prüfung ablegen wollten, zunächst hoch war, kann aus den vorliegenden Unterlagen geschlossen werden: Beispielsweise meldeten sich für die Prüfung Frühjahr 1975 439 Prüflinge an, im Herbst 1975 waren es 752 Prüflinge. Aber schon im Prüfungserlaß vom 31.7.1975 zur Organisation der dezentralen Prüfungsausschüsse des RP Darmstadt wurde darauf hingewiesen, daß die Zahl der Bewerber künftig vermutlich rückläufig und der große Umfang an Prüfungsausschüssen nicht mehr erforderlich sei.

In der Rückschau bemängelt der frühere Schulleiter der Frankfurter öffentlichen Fachschule das Prüfungsverfahren. Dieses wurde wohl aus Mißtrauen in die Leistungsfähigkeit der privaten Fachschulen und wegen der Klagen aus der Wirtschaft äußerst streng und kompliziert angelegt. Er hielt es schon damals für sinnvoller, das Prüfungsverfahren in den privaten Fachschulen zu belassen und unter der Aufsicht eines staatlichen Prüfungsausschußvorsitzenden durchzuführen. Der Vorschlag konnte aber damals nicht durchgesetzt werden.

Im Mai 1975 fand eine Überprüfung zur staatlichen Anerkennung als Ersatzschule durch zwei Vertreter des Regierungspräsidiums Darmstadt und den Leiter der Kaufmännischen Berufsschule 7 in Frankfurt an den beiden Frankfurter Instituten Radolfszell und Überlingen statt. Nach Hospitationen im Unterricht wurde unter anderem der Vorlesungsstil und die mangelnde Beteiligung der Studierenden moniert. Zudem wurde deutlich, daß der Unterricht zwar ein fachlich hohes Niveau aufwies, jedoch didaktisch-methodisch – nach den Ansprüchen von staatlich ausgebildeten Diplom-Handelslehrern als Schulaufsichtsbeamten – als verbesserungswürdig

angesehen wurde. Auch wurde an einer Schule die mangelnde Anwesenheitskontrolle beanstandet. Im Juni 1976 fanden weitere Besuche, so auch an der Fachschule des Berufsbildungswerkes des DGB in Frankfurt, statt, als deren Ergebnis die staatliche Anerkennung befürwortet wurde. Für die mit Hauptsitz in Darmstadt ansässige Fachschule für Wirtschaft (Niederlassungen in Duisburg und Frankfurt) wurde diese Frage gar zum Politikum, indem die damalige CDU-Opposition die lange Bearbeitungsdauer im Kultusministerium kritisierte, obwohl schon zuvor die Anerkennung in der Niederlassung Duisburg durch das nordrhein-westfälische Kultusministerium ausgesprochen war.

Als man sich im HKM zur staatlichen Anerkennung der privaten kaufmännischen Fachschulen entschloß, hatten diese ihren Zenit bereits überschritten. Nahezu alle privaten Fachschulen wurden wegen Einschränkung und später ausbleibender öffentlicher Förderung der Studierenden geschlossen. Ungefähr um 1978 liefen diese Verfahren aus. Die Beschulung war zumindest für die als Unternehmerschulen tätigen privaten Fachschulen finanziell nicht mehr attraktiv. Zudem wurde das Angebot an öffentlichen kaufmännischen Fachschulen erweitert, mit deren kostenfreiem Angebot die privaten Träger nicht konkurrieren konnten.

## **3.2 Schulrechtlicher Rahmen**

### **3.2.1 Erarbeitung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften in Kommissionen<sup>1</sup>**

Mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.1.1968 wurde der schulrechtliche Rahmen für die Gründung von allgemeinbetriebswirtschaftlichen Fachschulen in der Bundesrepublik Deutschland geschaffen. Die Kultusministerien der Bundesländer beschritten diesen Weg in unterschiedlicher Eile. In Hessen brachten erst äußere Einflüsse die notwendige politische Aktivität, denn die Wirtschaft forderte die Schaffung von Qualitätsstandards für die Ausbildung der „Praktischen Betriebswirte“

---

<sup>1</sup> Diese Ausführungen basieren im wesentlichen auf Unterlagen der Schularchive; die Benutzung des Archivs des Hess. Kultusministeriums wurde nicht gestattet.

durch Schulen in privater Trägerschaft, die durch eine staatliche Prüfung nachgewiesen werden sollten. Außerdem drängten die privaten Fachschulen auf die Möglichkeit eines staatlichen Abschlusses. Nach entsprechenden Vorgesprächen im HKM wurden Kommissionstagungen zur Lösung der Problematik organisiert.

Im Mai 1971 brachte das HKM eine erste Materialsammlung für Richtlinien und Prüfungsordnung kaufmännischer Fachschulen auf den Weg. Kurz darauf folgte der erste Entwurf einer Stundentafel sowie eine inhaltliche Beschreibung der geplanten Lerninhalte, ohne daß man dabei von Lernzielen sprechen kann. Beides diente der Vorbereitung einer Grundsatztagung zur „Entwicklung kaufmännischer Fachschulen“ im Zeitraum vom 4. bis 8.10.1971 in der Reinhardswaldschule Fulda. Es war notwendig, Grundvorstellungen zur organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung zu erarbeiten. In der Einladung werden die Teilnehmer gebeten, die „Richtlinien zu Technikerschulen<sup>1</sup>“ aus dem Jahr 1964 mitzubringen – ein früher Hinweis, daß die Technikerschulen zwar nicht das Motiv zur Entstehung kaufmännischer Fachschulen waren, in der Gestaltung der Rechtsvorschriften aber zumindest als Vorlage dienten. Die 12 Teilnehmer waren Funktionsträger verschiedener kaufmännischer beruflicher Schulen sowie je ein Vertreter der Regierungspräsidien, des HKM und der Fachhochschule Frankfurt (FB Wirtschaft). Daraus ging eine überarbeitete Fassung der Stundentafel und erste Überlegungen zu 12 Schwerpunktfächern hervor. Die Teilnehmer entließ man mit dem Auftrag, eine Diskussionsvorlage zu einem Lehrplan zu entwickeln. Als weiteres Ergebnis der Tagung legte das HKM am 17.2.1972 „Leitsätze zur Entwicklung kaufmännischer Fachschulen (Fachschulen für Betriebswirte) – Spezialstufe der Berufsbildung“ vor, in denen das gewollte Profil sowie die beabsichtigte Stundentafel sichtbar werden.

An der Folgeveranstaltung vom 28.2. bis 3.3.1972 nahmen insgesamt 29 Personen teil. Als Resultat entstand ein erster Entwurf eines Rahmenlehrplans. Dies konnte aber für die einzelnen Fächer nur mit einer

---

1 Vgl. Abl. HKM, Richtlinien für die öffentlichen Technikerschulen im Lande Hessen, , Erlaß vom 30.10.1964, B-263/6-129, S. 779 - 785

gewissen Mindestzahl an Mitarbeitern sinnvoll bewältigt werden, damit eine gewisse Pluralität sich in den Lehrplänen widerspiegelte. Während dieser Tagung wurden auch Entwürfe für Richtlinien und Prüfungsordnung erarbeitet. Man einigte sich auf die Benennung der Schulform: Fachschule für Wirtschaft, ohne jeden Zusatz.

In der Zwischenzeit waren die Ergebnisse der Arbeitstagungen soweit fortgeschritten, daß die beiden geplanten Fachschulen in Frankfurt und Gießen als Modellversuche in die Erprobungsphase gehen konnten. Danach wurden auf einer weiteren Tagung vom 28. bis 30.5.1973 die folgenden Themen besprochen:

- Fragen der Richtlinien und Prüfungsordnung sowie Rahmenpläne (Grundsatzfragen);
- Diskussion mit den Leitern privater Fachschulen für Wirtschaft in Hessen;
- Überarbeitung der Pläne für die Pflicht- und Wahlfächer.

Als Ergebnisse verabschiedete das HKM per Erlaß vom 2.8.1973 „Richtlinien für Fachschulen“ sowie mit Verordnung vom 5.12.1973 die „Prüfungsordnung für Fachschulen“, verbindlich für kaufmännische Fachschulen und Technikerschulen<sup>1</sup>. Ebenfalls wurde die Stundentafel festgelegt. Für damals begonnene Rahmenlehrplanarbeit gibt es eine personelle Kontinuität bis hin zur letzten Überarbeitung von 1999.

Die wesentlichen Weichen wurden während dieser Tagungen gestellt. Alle folgenden Treffen, die bis heute in kleinerer personeller Besetzung durchgeführt werden, dienen im wesentlichen einem Erfahrungsaustausch, der Etablierung und lehrplanmäßigen Konkretisierung neuer Schwerpunktfächer, der Frage des Zusatzangebots zur Fachhochschulreife, der Handhabung der Ausbildereignungsprüfung sowie der Überarbeitung der Rahmenlehrpläne. Verschiedentlich mußten die Rechtsgrundlagen für Fachschulen modifiziert werden, da es mindestens seit 1980

---

1 vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 2.8.1973, II D 1 – 231/0, S. 1126 ff., und VO vom 5.12.1973, II D 1 – 233/6, S. 1140 ff.

Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz zum Fachschulwesen gibt und die hessischen Rechtsvorschriften entsprechend angepaßt werden.

### 3.2.2 Erlasse und Verordnungen für Fachschulen

Die „Richtlinien für Fachschulen“<sup>1</sup> vom 2.8.1973 bildeten eine gemeinsame Grundlage für alle Arten von zweijährigen Fachschulen, von denen es die älteren Technikerschulen bereits gab und die neugebildeten allgemeinbetriebwirtschaftlichen kaufmännischen Fachschulen seit 1972 in Hessen etabliert wurden. Inhaltlich wurde der bereits zuvor besprochene Rahmen gesteckt, der hier kurzgefaßt wiedergegeben werden soll:

- Geltungsbereich für alle Fachschulen, die auf Abschlußprüfungen anerkannter Ausbildungsberufe aufbauen.
- Organisatorische Einheit mit bestehenden beruflichen Schulen.
- Ziel ist die Ausbildung von Fachkräften für Technik, Wirtschaft und Verwaltung im mittleren Funktionsbereich.
- Berechtigung zur Führung der Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfter Techniker bzw. Betriebswirt; über ein Zusatzangebot kann die Fachschulreife (mittlere Reife) bzw. die Fachhochschulreife erworben werden.
- Gliederung nach Fachrichtungen mit Schwerpunktbildung.
- Organisation in Vollzeitform (= vier Studienhalbjahre) oder Teilzeitform (= acht Studienhalbjahre) zu je zwei Ausbildungsabschnitten, wobei der Übergang vom 1. zum 2. Ausbildungsabschnitt durch Versetzung mit mindestens ausreichenden Leistungen im Pflicht- und Wahlpflichtbereich erfolgt. Am Ende des 2. Ausbildungsabschnitts steht die Abschlußprüfung, die in einer gesonderten Prüfungsordnung geregelt wird.
- Unterricht nach Rahmenstudentafeln und Rahmenlehrplänen. Die Studienfächer gliedern sich in einen allgemeinen und einen berufsbezogenen Lernbereich mit Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern (letztere dienen dem Erwerb der Fachschul- bzw. Fachhochschulreife sowie der Ausbilder-Eignungsprüfung).

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, Erlaß vom 2.8.1973, II D 1 – 231/0, S. 1126 ff.

- 28 Unterrichtsstunden bei Vollzeitunterricht ohne Wahlfächer, im Wahlbereich bis zu acht, bei Teilzeitunterricht ohne Wahlfächer 12 sowie im Wahlbereich bis zu drei Wochenstunden.
- Zulassungsbedingungen: Abschlußzeugnis der Berufsschule und in einem fachentsprechenden Ausbildungsberuf sowie einjährige Berufspraxis (Ausnahmen möglich).
- Ausleseverfahren bei Bewerberüberhang: Schriftliche Prüfung in Deutsch und Mathematik sowie berufsbezogenes Kolloquium.

In der Anlage zu diesem Erlaß ist festgelegt, daß - gegliedert nach zeitlichem Anteil - zu einem Leistungsnachweis pro Fach mindestens drei bis zu acht Teilqualifikationen erbracht werden müssen. Als Teilqualifikationen zu einem Leistungsnachweis sind Klausuren, Referate, Hausarbeiten, Tests und besondere Leistungen im Unterricht zulässig. Über einen erbrachten Leistungsnachweis wird eine benotete Bescheinigung (Notenstufen sehr gut bis ungenügend), ein „Schein“ wie an Hochschulen, nach amtlichem Muster ausgestellt, die in eine schulische Leistungsgrundkarte einzutragen sind. Zusammenfassende Jahreszeugnisse waren zunächst nicht vorgesehen. Das Verfahren erinnert noch sehr an das der Höheren Wirtschaftsfachschule.

Wie in den Richtlinien für Fachschulen bereits angekündigt, wurde im gleichen Jahr noch eine „Prüfungsordnung für Fachschulen“<sup>1</sup> verordnet. Auch sie weist Ähnlichkeiten zur Prüfungsordnung der Höheren Wirtschaftsfachschulen<sup>2</sup> auf und besteht aus folgenden Regelungen:

- Die Prüfung besteht aus der Abschlußprüfung, die das originäre Studienziel der Ausbildung mit Abschluß „Staatlich geprüfter Betriebswirt“ beinhaltet, weiterhin auf Antrag aus einer Ergänzungsprüfung in einem weiteren Schwerpunktfach.

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, VO v. 5.12.1973, II D 1-236/6, S. 1440 ff.

<sup>2</sup> vgl. ebenda, Erlaß v. 6.10.1966, E III 2-233/44, S. 935 ff.

- Auf Antrag kann eine Zusatzprüfung zur Fachschul- bzw. Fachhochschulreife absolviert werden. Als Fächer der Zusatzprüfung zur Fachhochschulreife für die kaufmännischen Fachschulen wurden Mathematik und Naturwissenschaften verordnet.
- Prüfungstermin ist das Ende des zweiten Ausbildungsabschnitts, die schriftlichen Prüfungen sollen drei Wochen vor den mündlichen Prüfungen abgeschlossen sein; über die Zulassung zur Prüfung entscheidet der vorbereitende Prüfungsausschuß.
- Die schriftliche Prüfung umfaßt vier Arbeiten in den vier Wahlpflichtfächern (eine Wahl besteht lediglich bezüglich des belegten Schwerpunktfach) mit insgesamt mindestens 12, maximal 16 Zeitstunden.
- In der mündlichen Abschlußprüfung sind alle Fächer des zweiten Ausbildungsjahres Prüfungsgegenstand, die Anzahl an Prüfungen legt der vorbereitende Prüfungsausschuß fest. „In der mündlichen Prüfung ist dem Prüfungsteilnehmer eine größere Aufgabe zu stellen, die er zu lösen und in einem kurzen Vortrag zusammenhängend zu behandeln hat. Er soll dabei seine Auffassungsgabe, seine Urteilskraft, seine Kenntnisse, seine Arbeitsweise und sein Darstellungsvermögen zeigen“<sup>1</sup>.

Es wurden in der Prüfungsordnung auch Regelungen für Nichtstudierende, also Externe, verordnet. Als Nachweis der Kenntnisse diente das von den privaten Trägern intern ausgestellte Zeugnis zum „Praktischen Betriebs- und Marktwirt“. Die Mindestzahl an mündlichen Prüfungen wird auf drei festgelegt. Ansonsten entspricht die Verordnung der für ordentliche Studierende an öffentlichen Fachschulen. In einer Ergänzung wurde 1974 das Prüfungsverfahren für Externe konkretisiert und in die Prüfungsordnung eingefügt<sup>2</sup>. Alle folgenden Veränderungen stellten lediglich Modifikationen der zuvor beschriebenen Fassung dar.

Die heute gültige Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8.8.1995<sup>3</sup> (voller Wortlaut siehe Anhang 11.4 auf S. 334) wurde erforderlich, weil mit den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz vom 12.6.1992 grundsätzliche Änderungen zu

---

<sup>1</sup> vgl. ebenda, § 8 Abs. 4

<sup>2</sup> vgl. ebenda, VO v. 5.6.1974, II D 1-233/6, S. 648 ff.

<sup>3</sup> vgl. Abl. HKM, VO über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8.8.1995, Abl. 9/95, S. 506 ff. sowie Abl. 1/98, S. 89

berücksichtigen waren und für das Bundesland Hessen eine Angleichung notwendig wurde. Im Ergebnis enthält diese Verordnung folgende Ausführungen:

- Bezeichnung der Schulform, die nunmehr als „Zweijährige Fachschule, Fachbereich Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft“ bezeichnet wird.
- Die erforderliche Berufspraxis nach der Kaufmannsgehilfenprüfung wird um ein Jahr auf zwei Jahre erhöht; Bewerber mit Abitur oder Fachhochschulreife können um ein Jahr verkürzen; Ausnahmeregelungen gibt es für Bewerber aus der ehemaligen DDR; für Bewerber ohne Kaufmannsgehilfenprüfung wird der Nachweis einschlägiger Berufserfahrung um zwei Jahre auf sieben erhöht.
- Organisation in Vollzeitform (= vier Ausbildungshalbjahre) oder Teilzeitform (alternativ sechs oder acht Ausbildungshalbjahre).
- Die Rahmenstundentafeln sind in einen Pflicht- und einen Wahlbereich, der Pflichtbereich ist in Lernbereiche gegliedert.
- Die Schwerpunktfächer werden um das Fach „Logistik“ erweitert, das Schwerpunktfach Produktionswirtschaft wurde gestrichen, das Schwerpunktfach Rechnungswesen/Controlling wird nunmehr nur mit „Controlling“ bezeichnet.
- Es muß ein Wahlbereich zum Erwerb der Fachhochschulreife und zur Ausbilder-Eignungsprüfung sowie zur Ergänzung und Vertiefung des Pflichtbereiches angeboten werden. Ausdrücklich geregelt wird das Recht der Zusatzprüfung gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung. Dazu ist die Teilnahme in den Fächern Berufs- und Arbeitspädagogik erforderlich.
- Die Fachkonferenz kann über die Art geforderter Leistungsnachweise entscheiden. Die Zahl der Leistungsnachweise in Fächern über 240 Stunden liegt nunmehr bei fünf Leistungsnachweisen (vorher sechs).
- Studierende mit Abitur oder Fachhochschulreife können vom Fach Englisch befreit werden (vorher: mittlere Reife).
- Wichtigste und gravierendste Änderung ist die Einführung einer Projektarbeit.

Mit Wirkung zum 1.7.1997 ergab sich eine Verbesserung für Studierende mit Hauptschulabschluß bzw. mittlerer Reife. Sofern diese in den Fächern



Deutsch und Englisch mindestens ausreichende Leistungen nachweisen konnten, wurde ihnen ohne Zusatzprüfung der mittlere Bildungsabschluß bzw. die Fachhochschulreife zuerkannt. Diese Regelung hatte das Land Hessen entgegen den Empfehlungen der KMK im Alleingang in Kraft gesetzt mit der Folge, daß diese Abschlüsse in den anderen Bundesländern nicht anerkannt werden. Mit dem Schuljahr 2001/02 soll diese Regelung abgeschafft und statt dessen die Ergänzungsprüfung wieder eingeführt werden.

### **3.2.3 Die Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz**

Die Entwicklung in Hessen richtete sich auch nach den durch die Kultusministerkonferenz (KMK)<sup>1</sup> erarbeiteten Vereinbarungen zu Fachschulen. Insgesamt bot sich in der Bundesrepublik Deutschland vor den KMK-Vereinbarungen zur Fachschule ein relativ heterogenes Bild. In Bundesländern, die sich früher als Hessen mit der Fachschulfrage befaßten, waren spezifische Sonderentwicklungen feststellbar. So hatte man sich in Nordrhein-Westfalen unter anderem für eine branchen- bzw. funktionsbezogene Ausrichtung entschieden (Girgensohn, 1972, S. 43), während in Hessen allgemein-betriebswirtschaftliche Fachschulen präferiert wurden.

Schon im Vorfeld versuchten auch die Lehrerverbände, auf die Entwicklung Einfluß zu nehmen. Aus gewerkschaftlicher Sicht (GEW, 1973, S. 848 ff.) schien es nicht sinnvoll, das Modell von Technikerschulen auf die kaufmännischen Fachschulen zu übertragen. Vielmehr war Leitgedanke, inwieweit allgemeine und berufliche Bildung in einer integrierten Sekundarstufe II realisiert werden könne. „Es muß verhindert werden, daß die Fachschule für Wirtschaft zu einer weiteren Sackgasse in unserem Bildungssystem wird, einzig dazu nütze, den Spezialistenbedarf der Wirtschaft ... abzudecken“ (ebenda, S. 851). Daher solle Durchlässigkeit innerhalb der Fachoberschule und des beruflichen Gymnasiums garantiert

---

<sup>1</sup> Zur Arbeit der Kultusministerkonferenz vgl. Führ (1997)

werden, und der Abschluß selbst zugleich Zugangsberechtigung zu einer Fachhochschule oder Gesamthochschule sein. Der Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) betonte vor allem, daß eine bundeseinheitliche Entwicklung zu präferieren sei, um Fehlentwicklungen entgegen zu steuern und eine Sicherung der Chancengleichheit der Studierenden zu gewährleisten. Gliederung und Benennung solle nach einem einheitlichen System verbindlich erfolgen. Zugleich seien Aufnahmebedingungen, Organisation, Curriculum und Abschlußberechtigungen ebenfalls einheitlich zu regeln. Die kaufmännische Fachschule solle im öffentlichen beruflichen Schulwesen verortet werden. Insbesondere forderte der VLW eine Doppelqualifikation (Berufsqualifikation und Fachhochschulreife) [VLW, 1973, S. 205 – 206].

Eine erste Fassung der „Rahmenordnung für die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten“ wurde am 7.11.1974 verabschiedet. Als Ziel der Weiterbildung definierte man, Fachkräfte mit betrieblicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung mit gehobenen Anforderungen zu lösen und die Möglichkeit zum Erwerb von Fachschul- bzw. Fachhochschulreife zu schaffen<sup>1</sup>. Die Länder erkannten die jeweiligen Abschlüsse gegenseitig an. Lediglich bei der Zugangsvoraussetzung legte sich Hessen gemeinsam mit dem größten Teil der Bundesländer auf den Hauptschulabschluß fest. Zwar behielten sich Hessen und Niedersachsen die Forderung nach einer mindestens vierjährigen einschlägigen Berufspraxis vor dem Fachschulbesuch vor, letztlich setzte sich dies in Hessen aber nicht durch, und eine einjährige Praxis wurde als ausreichend angesehen.

Am 8.12.1975 wurden durch die KMK neue Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens geschaffen<sup>2</sup>. Fachschulen werden hier wie folgt definiert:

- 
- 1 Rahmenordnung für die Ausbildung von staatlich geprüften Betriebswirten – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7.11.1974
  - 2 Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975, in: Franz, 1977, S. 161

„Fachschulen sind Schulen, die grundsätzlich den Abschluß einer einschlägigen Berufsausbildung oder eine entsprechende praktische Berufstätigkeit voraussetzen; als weitere Voraussetzung wird in der Regel zusätzliche Berufsausübung gefordert. Sie führen zu vertiefter beruflicher Fachbildung und fördern die Allgemeinbildung. Bildungsgänge an Fachschulen in Vollzeitform dauern in der Regel mindestens 1 Jahr, ... in Teilzeitform entsprechend länger“ (zitiert nach Franz, 1977, S. 161).

Hervorzuheben ist, daß nunmehr eine zusätzliche Berufstätigkeit als Regelvoraussetzung und die Dauer auf mindestens ein Jahr festgelegt wurde. Bildungsgänge mit kürzerer Dauer wurden als Lehrgänge bezeichnet.

Es folgte durch Beschluß der KMK vom 5.10.1976 eine Rahmenordnung für die Prüfung<sup>1</sup>. Kurz darauf stellte der zuständige Referent im HKM fest, daß diese Rahmenvereinbarung im wesentlichen den bereits bestehenden hessischen Bestimmungen entspräche, wobei allerdings die Bestimmungen zum Bestehen der Abschlußprüfung gegenüber der bisherigen hessischen Regelung durch Anpassung an die KMK-Vereinbarungen verschärft würden (Ausgleichsregelung bei nicht ausreichenden Leistungen im Schwerpunktfach).

Am 27.10.1980 wurde eine alle Fachrichtungen betreffende gemeinsame „Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer“, die Bestimmungen zu Errichtung, Gliederung, Ausbildung und Prüfung enthält, verabschiedet.<sup>2</sup> Geregelt wurden unter anderem die Berufsbezeichnungen der Fachrichtungen, die Schwerpunktfächer, eine Rahmenstudentenliste sowie die je Fachrichtung zugeordneten Zugangsberufe. Als Ziel der Ausbildung wurde nun definiert, Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen. Kritisch merkte allerdings Stratmann (1981) an, daß es nicht erreicht werden konnte, den Absolventen die Fachhochschulreife ohne zusätzliche Prüfung zuzuerkennen.

---

<sup>1</sup> Rahmenordnung für die Prüfung von staatlich geprüften Betriebswirten – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.10.1976

<sup>2</sup> Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27.10.1980

Erst Ende der achtziger Jahre wurde in verschiedenen Sitzungen der KMK-Arbeitsgruppe „Fortschreibung der Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer“ eine Neufassung initiiert, um Aktualität und den Anwendungsbezug der Inhalte bei enger Kooperation mit den Gremien der Wirtschaft zu sichern und zu verbessern (Entwurf mit Stand 15.2.1989). Insbesondere die rasanten Entwicklungen der Informationstechnologie und die Umgestaltungen der Wirtschaft durch Automatisierung sollten inhaltlich aufgenommen werden, was durch Aufnahme des Paradigmas der Handlungsorientierung umgesetzt werden soll.

Aus dem Protokoll der Vorbereitungskonferenz vom 4.4.1990 gehen die beabsichtigten Änderungsvorschläge hervor. Die Ausrichtung der Fachschulen als Einrichtungen der Aufstiegsfortbildung solle stärker hervorgehoben werden. Zudem wurde eine Abgrenzung gegenüber den Hochschulen intendiert, indem man sich nicht an deren entsprechenden Studiengängen, sondern am neuesten Stand des Anwendungsbezugs der Praxis orientieren wolle. Man erarbeitete eine Liste der Fachrichtungen und Schwerpunkte sowie Qualifikationsprofile und Tätigkeitsbereiche auf Fachbereichsebene mit entsprechenden Rahmenstundentafeln unter Koordination des Vertreters des Saarlandes, wobei ausdrücklich die von den Wirtschaftsverbänden eingebrachten Zielvorstellungen einbezogen werden sollten<sup>1</sup>. Auch beabsichtigte man die Fortschreibung der Liste der Zugangsberufe.

Die daraus entstandene jüngste Neufassung von 12.6.1992 ist im wesentlichen noch heute unverändert in Kraft. Die kaufmännischen Fachschulen sehen sich danach als Angebot der Aufstiegsweiterbildung. Als wichtige neue Eckpunkte wurden vereinbart (Borowka, 1996, S. 92):

---

1 Schreiben des Ministeriums für Bildung und Sport des Saarlandes vom 23.8.1991, C4-0.3.0.3.5

- Möglichkeit zum Erwerb von Teilqualifikationen.
- Die Einrichtung von Ergänzungsausbildungsgängen für Fachschulabsolventen.
- Neufassung der Lernbereiche.

Bis auf den letzten Punkt wurden diese in Hessen bisher nicht umgesetzt. Die Ausrichtung des Fachbereichs Wirtschaft kann branchenspezifisch, funktionsspezifisch oder allgemein-betriebswirtschaftlich sein, wobei in Hessen ausschließlich letztere vorzufinden ist. Innerhalb der allgemein-betriebswirtschaftlichen Fachrichtung wird die Einrichtung der Schwerpunkte Produktions-, Finanz-, Absatz-, Personalwirtschaft, Organisation/Datenverarbeitung, Rechnungswesen, Recht und Verwaltung/Steuern sowie Umweltschutzökonomie empfohlen.

Durch das in den KMK-Vereinbarungen ausgewiesene Qualifikationsprofil werden die den staatlich geprüften Betriebswirten zugewiesenen Führungsaufgaben auf mittlerer Ebene erstmals konkretisiert. Sie werden als Schnittstelle zwischen übergeordneten Entscheidungsträgern und nachgeordneten Mitarbeitern gesehen, was entsprechende Schlüsselqualifikationen voraussetzt. Betont wird die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen. In den Einsatzmöglichkeiten sind die Übernahme von Leitungsaufgaben für bestimmte Funktionsbereiche (z.B. Vertrieb, Personal- oder Rechnungswesen) oder die Geschäftsführung kleiner und mittelständischer Unternehmen, Koordinations- und Beratungsaufgaben im Dienst der Betriebsleitung sowie Betreuung der Aufgaben als Ausbilder, Projektleiter, Analytiker und Logistiker vorgesehen.

Der didaktische Ansatz zielt auf integratives und ganzheitliches Lernen im Paradigma der Handlungsorientierung. „Leitendes Motiv war, technologische und organisatorische Neuerungen der wirtschaftlichen Praxis und neue pädagogische Schwerpunktsetzungen ... aufzunehmen“ (ebenda). Dazu werden Rahmenstundentafeln für handlungsorientierte Lernbereiche konzipiert und „die Voraussetzungen für fächerübergreifenden Unterricht,

ganzheitliches Lernen, Schülerelbsttätigkeit und systemorientiertes Denken geschaffen“ (ebenda, S. 93).

### **3.2.3 Organisationsstruktur, Schulaufsicht und Finanzierung von Fachschulen**

Die Fachschule für Betriebswirtschaft ist nach § 43 Hess. Schulgesetz organisatorisch mit einer Berufsschule zu verbinden, was in Hessen ohne Ausnahme der Fall ist. Jede berufliche Schule beschließt nach den eigenen Notwendigkeiten ihre *Organisationsstruktur* in einem Organisationsplan, der der Schulaufsicht vorzulegen ist. Innerhalb dieses Organisationsplans und regionaler Besonderheiten gibt es für die jeweilige berufliche Schule verschiedene organisatorische Varianten.

Bezüglich der regionalen Gliederung können zunächst städtische berufliche Schulen unterschieden werden, die als eigenständige kaufmännische Schulen errichtet wurden und sich je nach Schüleraufkommen noch weiter differenzieren. Innerhalb der städtischen beruflichen Schulen ist die kaufmännische Fachschule eine eigene Fachabteilung. Eine andere Situation liegt im ländlichen Raum vor. An den Kreisberufsschulen werden gewöhnlich alle Voll- und Teilzeitschüler – meist unter Dominanz der gewerblichen Berufsschule – aufgenommen. Hier ist die kaufmännische Fachschule in der Regel der kaufmännischen Abteilung zugeordnet. Wurde an diesen Schulen eine Untergliederung nach Voll- und Teilzeitschulformen vorgenommen, wäre auch eine Zuordnung in die Abteilung der Vollzeitschulen denkbar. Es kann angenommen werden, daß im Regelfall der Fachschule für Betriebswirtschaft an einer rein kaufmännisch strukturierten beruflichen Schule ein anderes Interesse im Schulorganismus als an einer vorrangig gewerblich-technischen Kreisberufsschule entgegengebracht wird, was aber keinesfalls verallgemeinert werden darf.

Die zur Zeit bestehenden kaufmännischen Fachschulen gliedern sich in dieser Hinsicht wie folgt (Stand 1999):

**Tab. 1: Kaufm. Fachschulen in der Organisation beruflicher Schulen**

<u>Zuordnung</u>	<u>Anzahl</u>
Städtische berufliche Schule, nur Berufsfeld 06 <sup>1</sup>	6
Städtische berufliche Schule mit mehreren Berufsfeldern	1
Kreisberufsschule, nur Berufsfeld 06	1
Kreisberufsschule mit mehreren Berufsfeldern	3

Die dominierende berufliche Schulform, an die kaufmännische Fachschulen angegliedert ist, ist in allen Fällen die Teilzeit-Berufsschule. War ursprünglich intendiert, kaufmännische Fachschulen vor allem an beruflichen Schulen zu errichten, an denen es als Schulform das berufliche Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium) oder die Fachoberschule als gymnasiale berufliche Schulform gibt, so sind heute vier von elf kaufmännischen Fachschulen mit einer Fachoberschule (FOS), eine mit einem beruflichen Gymnasium (BG) und zwei mit FOS und BG verbunden. Die Anzahl der Klassen an beruflichen Schulen mit angeschlossener kaufmännischer Fachschule schwankt zwischen 57 und 160, die Zahl der hauptamtlichen Lehrkräfte zwischen 43 und 115 (Stand 1999).

Die *staatliche Schulaufsicht* umfaßt folgende Bereiche:

- a) Fachaufsicht über öffentliche und private Schulen.
- b) Dienstaufsicht über Lehrer und Erzieher öffentlicher sowie Aufsicht über Lehrer und Erzieher privater Schulen.
- c) Rechtsaufsicht über die Verwaltung und Unterhaltung der öffentlichen und privaten Schulen durch die Schulträger.

Die kaufmännische Fachschule ist wie die anderen beruflichen Schulformen in die Bereiche der Schulaufsicht eingebunden. Während die Dienstaufsicht heute bei dem jeweiligen Schulleiter liegt, obliegt die Fachaufsicht aufgrund Auflösung der Schulabteilungen an den drei hessischen Regierungspräsidien den örtlichen Staatlichen Schulämtern. Die Fachschule ist insbesondere von der Fachaufsicht tangiert, da die Vorschläge der Prüfungsaufgaben für die Abschlußprüfungen bei den Staatlichen Schulämtern einzureichen sind, dort

---

1 Das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ wird in Hessen als Berufsfeld 06 bezeichnet

ausgewählt werden, und die Prüfung unter der Fachaufsicht eines Schulaufsichtsbeamten, der diese Funktion aber in der Regel auf den Schulleiter delegiert, durchgeführt wird.

Die *Finanzierung* erfolgt in den Bereichen der Sach- und Personalkosten durch verschiedene Kostenträger. Nahezu alle Sachkosten müssen durch den jeweiligen Schulträger (Landkreise und kreisfreie Städte) aufgebracht werden. Angesichts knapper Kommunalhaushalte bereitet die Unterhaltung der Schulen heute große Probleme. Die Personalkosten (Dienstbezüge und Ruhegehälter aller angestellten und beamteten Lehrkräfte sowie alle damit verbundenen Nebenkosten) sowie die Ausgaben im Rahmen der Lernmittelfreifeiheit (Sachkosten) trägt das Land Hessen. Da Fachschulen nicht getrennt von den anderen beruflichen Schulformen betrachtet werden können, müssen sowohl die Sachkosten als auch die Personalkosten einer Schule als ganzes zur Verfügung gestellt werden. Lediglich bei der Gesamtzuweisung der Lehrkräfte wird für Fachschulen ein anderer Stellenschlüssel als z.B. bei Berufsschulen zum Ansatz gebracht, was aber nur für die Gesamtzuweisung interessant ist. Die Abdeckung des Unterrichts insgesamt ist eine Mischkalkulation, die schulintern geregelt wird.

### **3.3 Inhaltliche Gestaltung**

#### **3.3.1 Lehrplankonzepte und Lehrplankommissionen**

Die Arbeit der Lehrplankommissionen war organisatorisch eng mit der bereits zuvor beschriebenen Erarbeitung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften in den Grundsatztagungen des HKM verbunden. Bislang wurden die hessischen Bildungspläne auf der Grundlage der geisteswissenschaftlich geprägten Lehrplantheorie erstellt. Aber bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wurde einer modifizierten Form von Lehrplänen eine hohe Bedeutung für das Gelingen der Bildungsreform zugeschrieben. Die Lehrpläne sollten nicht – wie zuvor in Hessen die Bildungspläne – eine bloße Stoffsammlung darstellen, sondern die Ansprüche eines „Curriculums“ erfüllen. Im Konzept von Robinsohns „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (Robinsohn, 1971) versteht



man unter einem Curriculum die systematische Darstellung eines Lernweges über einen bestimmten Zeitraum, indem die Elementarfaktoren pädagogischer Prozesse zum Zwecke einer optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Kontrolle von Lernprozessen beschrieben werden (Gönner/Reip, 1977, S. 322). Es umfaßt:

- Lernziele: Qualifikationen, die angestrebt werden sollen.
- Inhalte: Gegenstände, die für das Erreichen der Ziele Bedeutung haben.
- Methoden: Mittel und Wege zur Zielerreichung.
- Situationen: Gruppierung von Inhalten und Methoden.
- Strategien: Planung von Situationen.
- Evaluation: Diagnose der Ausgangslage und Messung des Lernerfolgs durch objektive, lernzielorientierte Tests

In Hessen schloß man sich bei der Neukonstruktion von Lehrplänen sehr frühzeitig dieser Vorgehensweise an<sup>1</sup> und überwand das Zeitalter der Bildungspläne. Dies darf nicht auf Fachschulen alleine bezogen werden, vielmehr steht diese Vorgehensweise im Kontext des gesamten allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesens. Den Beginn markierte 1967 eine Vortragsveranstaltung in Frankfurt am Main mit Robinsohn als Referenten. Hierzu hatte das HKM alle interessierten Lehrkräfte eingeladen. Damit wollte das Land Hessen seinen Anschluß an die aktuellen Reformen im Bildungswesen dokumentieren. Die Entwicklung war fließend, was sich unter anderem daran zeigt, daß noch Ende der sechziger Jahre für die zweijährige Berufsfachschule nach dem traditionellen Ansatz Bildungspläne erarbeitet wurden, während in anderen schulischen Bereichen bereits Curricula entwickelt wurden.

Zu Beginn der siebziger Jahre wurde eine Gesamtkommission für alle Berufsfelder gebildet. Sie bestand aus den Schulleitern verschiedener beruflicher Schulen und tagte nach Berufung durch das HKM in der Reinhardswaldschule Fulda. Ziel war die Erarbeitung einer Grundlegung

---

<sup>1</sup> Diesen Ausführungen zur grundsätzlichen Entwicklung von Rahmenlehrplänen liegt eine Expertenbefragung des Vorsitzenden der kaufmännischen Einzelkommission, Herrn OstD Heinz Tollkühn, Martin-Behaim-Schule Darmstadt, zugrunde

zu den neu zu erarbeitenden Rahmenlehrplänen der verschiedenen beruflichen Schulformen. Diese Arbeit war nicht in dem Maße politisch brisant wie die parallel verlaufende Diskussion um die Rahmenrichtlinien allgemeinbildender Schulen. Basis aller Überlegungen waren die Arbeiten von Robinsohn sowie Möller (Möller, 1974) und Mager (Möller, 1972 u. 1973), die für diesen Bedarf modifiziert wurden. Diese Grundlegung wurde schriftlich fixiert [HKM, o.J. (ca. 1973)]. Da die kaufmännischen Fachschulen im Herbst 1972 mit ihrer Arbeit begannen, mußte parallel dazu zunächst eine pragmatische Lösung von der Grundsatzkommission zur Erprobung im Modellversuch freigegeben werden, deren Erarbeitung bereits 1971 angeregt und in einem ersten Entwurf auf der Tagung in der Reinhardswaldschule Fulda vom 28.2. bis 3.3.1972 vorgestellt wurde.

Im Anschluß wurden Einzelkommissionen für die einzelnen Berufsfelder gebildet, die die einzelnen Rahmenlehrpläne erarbeiten sollten. Die Schulleiter und Lehrkräfte wurden durch das Kultusministerium in die jeweilige Kommission berufen. Die kaufmännische Kommission für Rahmenpläne lag in den Händen der beiden Oberstudiendirektoren Heinz Tollkühn, Martin-Behaim-Schule Darmstadt, und Hans Reusch, Kaufmännische Berufsschule 7 Frankfurt. Folgerichtig nahmen beide denn auch an der Grundsatztagung „Fachschule für Wirtschaft“ mit dem Schwerpunktthema „Weiterentwicklung der Rahmenpläne“ vom 28. bis 30.5.1973 in Frankfurt teil. Im Ergebnis wurde der Rahmenlehrplan für die Fachschulen für Wirtschaft, berufsbezogener Bereich, mit Wirkung zum 1.8.1975 verabschiedet<sup>1</sup>.

Probleme während der Erarbeitung ergaben sich zumeist bei der Festlegung des Abstraktionsniveaus kognitiver Lernziele. Während südhessische Kommissionsmitglieder eher relativ abstrakte Richtlernziele vorzogen, forderten zumeist ober- und nordhessische Teilnehmer für die Lernziele den Abstraktionsgrad von Feinlernzielen. Der Kompromiß wurde in der Erarbeitung von Groblernzielen gefunden, die die konkrete Feinplanung von Lernzielen der jeweiligen Lehrkraft unter Berücksichtigung örtlicher

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, VO III B 3-232/2-2166 v. 17.3.1976

Rahmenbedingungen überlassen, andererseits aber auch verbindlich genug für einen Handlungsrahmen sind. Die Rahmenlehrpläne bestanden zunächst lediglich aus Lernzielen. In späteren Fassungen wurden gemäß den Erfordernissen der Praxis den Lernzielen Lerninhalte zugeordnet, um einen für alle Schulen einheitlichen Rahmen zu gewährleisten. Insgesamt hatte man sich von Anfang an für ein „offenes“ Curriculum ausgesprochen, um auch Erfordernissen der zukünftigen Entwicklung zu entsprechen. Lernzielorientierte Tests wurden nicht erarbeitet, da dies mit der Implikation möglicherweise eintretender Änderungen im Lernzielkatalog zu aufwendig erschien, für den Bereich der kaufmännischen Fachschule sogar unsinnig war, da mit Multiple-Choice-Tests das Leistungsniveau der Fachschule nicht sinnvoll abgeprüft werden konnte. Sie wurden dagegen über einige Jahre an Berufsschulen häufig eingesetzt und sind noch heute in den kaufmännischen Abschlußprüfungen der Kammern zu finden.

Da es eine gewaltige Aufbauarbeit war, Rahmenlehrpläne für eine bis dahin noch nicht existierende Schulform zu schaffen, wurde zunächst eine relativ große Fachschul-Kommission, bestehend aus zumeist erfahrenen Kollegen verschiedener kaufmännischer Schulen, gebildet. Zur konkreten Rahmenplanentwicklung bildete sich aus der Kommission für jedes Unterrichtsfach eine Gruppe von zwei bis fünf Personen. Für jedes Fach gab es eine Lehrkraft mit Spezialkenntnissen, die die jeweilige Gruppe steuerte. Alle Gruppen erarbeiteten für ihr Fach einen Vorentwurf, der dann in der Gesamtkommission verabschiedet wurde. Daraus kann man schließen, daß die Pläne aus den Vorstellungen weniger Kollegen entstanden und maßgeblich durch diese inhaltlich geprägt wurden<sup>1</sup>. Inhaltlich gab es keine Erfahrungswerte wie etwa im Berufsschul- oder Berufsfachschulbereich, da öffentliche kaufmännische Fachschulen für Hessen ein Novum darstellten. Es wurde ein fachlicher Level für mittlere Tätigkeiten in Unternehmen gesucht und weitgehend auch gefunden<sup>2</sup>. Personell blieb die Kommission jahrzehntelang konstant, nur bei Bedarf wurden neue Mitglieder berufen.

---

1 Meinungsäußerung von Dr. Fischlein, Max-Weber-Schule Gießen, als Teilnehmer

2 Einschätzung von StD Schuster, Max-Weber-Schule Gießen, der von Beginn bis heute Mitglied der Rahmenlehrplankommission ist und diese heute leitet

Eine Modifikation erfolgte zum 25.11.1986. Die Revision wurde von einer wesentlich kleineren Kommission mit insgesamt 5 bis 6 Personen durchgeführt. Nachdem die Rahmenpläne und Stundentafeln in Kraft traten, unterrichtete man in den jeweiligen, durch die örtlichen Fachkonferenzen ergänzten oder modifizierten Fassungen. Sie galten für die Vollzeitform und wurden für die Teilzeitform zweckentsprechend angepaßt.

Das Leitbild der Handlungsorientierung verdrängte mit der KMK-Vereinbarung von 1992 die bisherige didaktisch-methodische Konzeption. Daher begann 1997 eine Kommission mit einer Neubearbeitung des Curriculums und legte die jüngste Fassung vor. Sie trat 1999 in Kraft<sup>1</sup>.

### 3.3.2 Stundentafeln und Lehrpläne

Die Struktur des Lernangebotes zeigt sich in einer *Stundentafel*. Von dem ersten Entwurf aus dem Jahre 1971 bis zu einem ersten tragfähigen Konzept, welches 1975 im Rahmenplan veröffentlicht wurde, mußte ein Weg beschritten werden, der durch Konsens der beteiligten Mitglieder der Grundsatzkommission ermittelt wurde. Zuordnungen und Definitionen von Fächern sowie der jeweilige Stundenanteil und damit die inhaltliche Gewichtung wurden mehrfach verändert<sup>2</sup>.

Manche Fächer wurden abgeschafft, andere kamen neu hinzu, in anderen Fällen mußte für eine Synopse die Zuordnung nach Plausibilität erfolgen. Ein grober Vergleich der Stundenverteilung über beide Ausbildungsjahre ergibt folgende Aussagen:

- Die Leitdisziplin Betriebswirtschaftslehre wurde deutlich ausgeweitet.
- Das Fach Volkswirtschaftslehre bleibt auf konstantem Niveau.

---

<sup>1</sup> vgl. HKM, 228. VO über Rahmenpläne vom 22.3.1999

<sup>2</sup> Ein Vergleich des Zeitanteils einzelner Fächer von 1971 bis 1995 siehe in Anhang 11.5 auf S. 357

- Das Fach Recht wurde mäßig, die Fächer EDV und Steuerlehre deutlich aufgewertet (die Reduzierung in Steuerlehre von 1995 ergibt sich, weil Steuerlehre auch in einzelnen Schwerpunktfächern enthalten ist).
- Das Profil des Zusatzangebots zur Fachhochschulreife blieb zunächst unscharf, wurde aber später in den Anforderungen auf ein relativ konstantes Niveau heraufgesetzt.

Die aktuelle Stundentafel ist im Anhang dargestellt (vgl. Anhang 11.5 auf S. 357).

Im Zeitraum von 1972 bis heute wurden folgende *Rahmenpläne* als Entwürfe vorgelegt und dann nach der Erprobung freigegeben:

- Entwurf der Grundsatzkommission, Tagung vom 28.2. bis 3.3.1972;
- Rahmenlehrpläne für die Fachschulen für Wirtschaft des Landes Hessen; berufsbezogener Bereich, zum 1.8.1975;
- Rahmenlehrplan vom November 1987;
- Rahmenplan vom 22.3.1999.

Daneben ist ein schulinterner Entwurf der Kaufmännischen Berufsschule 7 Frankfurt vom November 1972 überliefert.

Die erste gedruckte Fassung des Rahmenlehrplans für den berufsbezogenen Bereich mit Stundentafel stammt von 1975. Sie basiert auf Vorlagen, nach denen die Lehrer bereits seit 1972 an den öffentlichen kaufmännischen Fachschulen unterrichteten. In seiner inhaltlichen Struktur wurde er der Neufassung der Stundentafel angepaßt. Eine modifizierte Fassung entwarf die Kommission im November 1986 in Anlehnung an die neue Rahmenstundentafel von 1984<sup>1</sup>. Schließlich wurde dieses Curriculum in hektographierter Form im November 1987 den Schulen zur Verfügung gestellt und verschiedentlich im wesentlichen für den Bereich EDV ergänzt bzw. neu gefaßt. Außerdem baute man den Schwerpunkt Wirtschaftsinformatik aus, und als neuer Schwerpunkt kam Rechnungswesen/Controlling hinzu. Aus der Sicht des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) wurde die Einführung weiterer Schwerpunktfächer (Recht, Fremdsprachen, Außenhandel, Führung, neue

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, VO v. 3.7.1984, S. 380

Technologien) angemahnt (Berufliche Weiterbildung an kaufmännischen Schulen, DtBFSch, 1986, S. 738), aber nicht realisiert.

Auch die Neufassung der Rahmenpläne von 1999 ist so konzipiert, daß sie die Möglichkeit einer dynamischen Anpassung an die Erfordernisse der Zukunft erlauben<sup>1</sup>. Im Aufbau sind die Vorgaben der KMK-Vereinbarung von 1992 umgesetzt, indem der Pflichtbereich in folgende Lernbereiche aufgeteilt wurde:

- Lernbereich I : Kommunikation/Gesellschaft: Allgemeine Grundlagen beruflicher Qualifizierung sind zu fördern. Im Aufgabengebiet Sprache und Kommunikation soll Sprachkompetenz zur Lösung kommunikativer Probleme im beruflichen und privaten Raum entwickelt werden. Im Aufgabengebiet Gesellschaft und Umwelt sollen Möglichkeiten zur Verbesserung der Sozial- und Humankompetenz durch kritische Reflektion im Spannungsfeld Betrieb, Gesellschaft und Umwelt geschaffen werden.
- Lernbereich II: Betriebswirtschaft/Organisation: Die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden sollen angepaßt und eine breite Grundlage für die spätere Entwicklung im Beruf und Spezialisierung im 2. Ausbildungsabschnitt gelegt werden.
- Lernbereich III: Möglichkeit einer funktionsspezifisch vertieften Qualifizierung.

Der Rahmenplan spart die Umsetzung des Lernbereichs I aus und setzt lediglich die Lernbereiche II und III um. Innerhalb der Lernbereiche II und III werden für die jeweiligen Fächer Lernfelder gebildet, denen relativ offene Lernziele vorangestellt werden. Die geplante Umsetzung wird inhaltlich beschrieben und mit ergänzenden Hinweisen für Lehrkräfte und Studierende versehen. Mit Blick auf ihren Aufbau drängt sich die Vermutung auf, daß die früheren lernzielorientierten Rahmenlehrpläne lediglich in modifizierter Form unter dem Paradigma der Handlungsorientierung präsentiert werden.

---

<sup>1</sup> Einschätzung von StD Dietmar Schuster, Gießen, als Leiter der Kommission

### 3.3.2 Didaktisch-methodische Konzeptionen

Die Lehrplangestaltung als lernzielorientierte Curricula zeigt bereits in der Gründungsphase von kaufmännischen Fachschulen zugleich die Richtung für eine didaktische Konzeption. Durch operationalisierbare Qualifikationen, den Lernzielen, sollen Schüler zur Bewältigung ihrer Lebenssituation befähigt werden. Aber erst in Verbindung mit beobachtbarem Schülerverhalten ist eine Beurteilung möglich, ob ein Lernziel erreicht wurde. In dazu zu einem Curriculum zusammengefaßten Lernzielen wird die Absicht deutlich, was der Lernende unternehmen muß, um ein Lernziel zu erreichen und an welchen Maßstäben die Zielerreichung zu messen ist. Ansatzweise gab es schon im ersten schriftlichen Entwurf des Rahmenlehrplans Vorbemerkungen zur didaktischen Intention und Hinweise zu Unterrichtsverfahren. Sie wurden auf dem Abstraktionsniveau von Richtlernzielen eher skizzenhaft für die verschiedenen Unterrichtsfächer formuliert. Exemplarisch soll dies anhand der Leitdisziplin Betriebswirtschaftslehre nachvollzogen werden<sup>1</sup>:

- Die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre ist Pflicht- und Kernfach für das Studium an der Fachschule für Betriebswirte (Spezialstufe kaufmännischer Berufsbildung). Zugleich bildet die allgemeine Betriebswirtschaftslehre die Grundlage, auf der die einzelnen Fachrichtungen im Wahlpflichtbereich aufbauen.
- Didaktische Zielsetzungen sind,
  1. die differenzierten Beziehungen zwischen Unternehmen und Markt in vertiefender Form darzustellen und deren besondere Probleme zu untersuchen,
  2. Unternehmensstrukturen und betriebliche Prozeßabläufe sowie die betriebliche Leistung in allen Bereichen besser zu erkennen und zu beurteilen,
    - a) um, darauf aufbauend, in der Lage zu sein, fundierte unternehmerische Entscheidungen treffen zu können,
    - b) wobei das Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gesamtwirtschaft und der Gesellschaft aufgebaut und gefördert werden soll.

---

<sup>1</sup> Unveröffentlichte Lehrgangsunterlagen Reinhardswaldschule Fuldata, 28.2. bis 3.3.1972

- Die Rahmenziele sollen in einer in Lehrgängen auf dem Abstraktionsniveau von Groblernzielen differenzierten Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre realisiert werden.
- Die Abgrenzung zwischen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre und den einzelnen Wahlpflichtfächern muß der didaktischen Kooperation an der einzelnen Schule vorbehalten bleiben, um sich den jeweiligen Gegebenheiten an Ort und Stelle besser anpassen zu können.

Weitere Hinweise sind in dem Entwurf nicht enthalten.

Lernzielorientierte Curricula bildeten den verbindlichen Rahmen für den Unterricht, deren Umsetzung aber an den jeweiligen Fachschulen problematisiert wurde. Die offizielle Konzeption scheint nicht auf Zustimmung der Schulpraktiker gestoßen zu sein. Denn schon im November 1972 wurde eine Modifikation durch die örtliche Fachkonferenz der Frankfurter öffentlichen Fachschule vorgenommen<sup>1</sup>: Die offiziellen Rahmenpläne seien inhaltlich überfrachtet und vermittelten lediglich Wissen, aber nur bedingt berufliches Können. Weil aber der Entwurf der hessischen Rahmenlehrplankommission die einzelnen Schulen ausdrücklich zu einer Anpassung an örtliche Gegebenheiten aufforderte, wurde an der Frankfurter Fachschule – neben Gießen zu dieser Zeit die einzige in Hessen – auch davon Gebrauch gemacht. In didaktisch-methodischer Hinsicht ist dieser wesentlich aussagekräftiger als die offizielle hessische Fassung.

Kritisiert wurde die Stoffüberfrachtung des hessischen Entwurfs, die Lehrer und Schüler überfordere. Daher definiert der Frankfurter Entwurf die Lernziele der „Zentralfächer“ vom intendierten Stand des Könnens her, so daß Wissensvermittlung nur als Vorstufe dazu angesehen wird (Können vor Wissen!). Alle übrigen Fächer sollen eine Zubringer- bzw. Hilfsfunktion einnehmen. Bemerkenswert ist, daß der Erwerb der Fachhochschulreife als „strenge Nebenbedingung“ angesehen wurde. Intendiert wird hoher Praxisbezug und Anwendbarkeit der Unterrichtsinhalte. Dabei solle an persönlichen Interessen der Studierenden angeknüpft werden, um deren

---

<sup>1</sup> Unveröffentlichte Fachkonferenzunterlagen vom 3.11.1972



Motivation zu fördern. Die Reihenfolge der Unterrichtseinheiten war nicht verbindlich und oblag der pädagogischen Freiheit der Lehrkraft. Exemplarische Inhalte sollten Vorrang vor reinem Überblickwissen erhalten. Für das Fach Betriebswirtschaftslehre beschloß die Fachkonferenz folgende didaktisch-methodische Positionen:

- Ausrichtung an betrieblichen Funktionen;
- Exemplarische Darstellung der möglichen Schwerpunktfächer (im Konzept Zentralfächer genannt) des zweiten Ausbildungsjahres im Rahmen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre, um eine Wahlhilfe zu geben;
- Zur Vermittlung von praxisbezogenem Können soll die Fallmethode primär eingesetzt werden.

Um die Curricula zu komplettieren, sollten ganz im Denkansatz dieser Epoche repräsentative Tests, zunächst für die Fächer Betriebswirtschaftslehre, Recht und Rechnungswesen am Ende des ersten Studienjahres in Form von „Tests mit freier Aufgabenbeantwortung oder Ankreuztests“, konstruiert werden. Die Lehrkräfte wurden dazu aufgefordert, ihre „gelungenen“ Klassenarbeiten an die Mitglieder der Rahmenlehrplankommissionen als Basis für Testerstellung weiterzugeben. Auch schulübergreifende Initiativen sollten dazu entstehen, was angesichts von nur zwei öffentlichen kaufmännischen Fachschulen sicher nicht schwierig war. Da diese Form der Leistungsüberprüfung nicht dem Niveau einer Fachschule angemessen ist, scheint eine umfassende Testkonstruktion aber nicht weiter verfolgt worden zu sein. Beurteilt man den internen Lehrplanentwurf aus heutiger Sicht, sind in seiner Ausprägung Elemente erkennbar, die dem Paradigma der Handlungsorientierung zugeordnet werden könnten und in Diskrepanz zum Curriculumkonzept stehen.

Obwohl der Frankfurter Schulleiter zugleich die hessische kaufmännische Kommission für Rahmenlehrpläne wesentlich mitprägte, erstaunt es heute, daß der Frankfurter interne Entwurf ohne Außenwirkung blieb. Der mit Wirkung zum 1.8.1975 vorgelegte Rahmenlehrplan ähnelt in seiner

didaktisch-methodischen Ausrichtung wieder mehr dem ursprünglichen Entwurf von 1972, allerdings mit veränderten Schwerpunktsetzungen. Da die Stundentafel verändert wurde, war eine Neuanpassung notwendig. Die Ausführungen sind in den beiden ersten Positionsbeschreibungen (siehe oben) für das Fach Betriebswirtschaftslehre nahezu identisch. Ergänzend heißt es:

- Mit zunehmender Behandlung betrieblicher Leistungsbereiche sollen jeweils anhand betrieblicher Situationen das Ineinandergreifen betrieblicher Funktionen dargestellt, alternative Entscheidungen untersucht und optimale Lösungen angestrebt werden.

Die Lernziele der einzelnen Lehrgänge wurden erweitert und ausdifferenziert. Inhaltlich ist eine Verwissenschaftlichung feststellbar. Als Unterrichtsmethoden wurden Vortrag, Literaturstudien, Fallstudien und Rollenspiele vorgeschlagen. Als Arbeitsmittel wurden typische Standardwerke der Betriebswirtschaftslehre, die auch für Fachhochschulen und Universitäten als Einführungswerke im Grundstudium verwendet werden, empfohlen. Lernzielkontrollen sollten über Klausuren, Hausarbeiten oder Fachgespräche erfolgen.

In der Neufassung des Rahmenlehrplans von 1987 wurden die didaktisch-methodische Intentionen in folgende Lernziele eingebettet:

- Befähigung zu sachbezogener, situationsgerechter, zielgerichteter, entscheidungsorientierter und verantwortungsbewußter Übernahme gehobener Arbeits- und Führungsaufgaben.
- Anspruch eines praxisbezogenen Bildungsangebots, das durch eine Spezialisierung im zweiten Studienjahr die Befähigung zu speziellen Funktions- und Führungsaufgaben in Wirtschaft und Verwaltung vermittelt.
- Aufarbeitung und Systematisierung praktischer Erfahrungen.
- Vertiefung und Erweiterung berufsqualifizierender Grundkenntnisse.
- Aneignung neuer technologischer und kommunikativer Techniken.
- Erkennen betrieblicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge.

- Erweiterung der dispositiven Fähigkeiten in Organisation und Management.
- Einübung von Handlungsstrategien in Entscheidungssituationen.

Für das Fach Betriebswirtschaftslehre gab es keine weiteren Erläuterungen, es wurden lediglich die Lernziele der einzelnen Lehrgänge durch Vorschläge zu Lerninhalten ergänzt. Erstmals verteilte sich das Fach aber über beide Studienjahre, indem die betriebswirtschaftlichen Grundlagen für das erste und betriebswirtschaftliche Übungen, die die Fallmethode implizieren, für das zweite Studienjahr vorgesehen wurden.

Das heutige Konzept des Rahmenplans von 1999<sup>1</sup> ist handlungstheoretisch<sup>2</sup> begründet. Die bisherigen lernzielorientierten Curricula sind vor allem verhaltenspsychologisch begründet, und Verhalten wird als (Lern-)Tätigkeit von den tatsächlich auftretenden oder antizipierten Konsequenzen gesteuert (Außensteuerung) definiert. Dagegen soll „von Handeln ... die Rede sein, wenn eine Entscheidung zwischen Handlungsalternativen oder die Entwicklung eines antizipatorischen flexiblen Handlungskonzepts im Vordergrund stehen (Innensteuerung)“ (Edelmann, 1996, S. 293). Neu ist, daß der Lernende als problemlösendes Subjekt in das Bewußtsein tritt und vor der Herausforderung steht, als autonomes, sich selbst reflektierendes Subjekt Sachverhalte als Problem erkennt, Strategien entwickelt und bewußt nach Lösungen sucht. Handlungsorientierte Ansätze sind demzufolge subjekt- oder persönlichkeitsorientiert (Rützel, 1994, S. 34 ff). Der individuelle Lernvorgang wird Bestandteil einer Entwicklungsdynamik, in der gewonnene Einsichten und gelungene Problemlösungen eine generelle Fragehaltung intendiert und damit weitere Handlungskompetenz fördert (Dulisch, 1994). Daher sollen in dem neugefaßten Rahmenlehrplan der FSB mit Kenntnissen und Fertigkeiten vor allem auch allgemein-berufliche, das heißt funktionsneutrale Qualifikationen vermittelt werden, die den

---

1 HKM, Rahmenplan – zweijährige Fachschule, Fachbereich Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, Frankfurt 1999

2 Zur Handlungstheorie und zur Konzeption handlungsorientierten Unterrichts vgl. Czycholl, 1996, S. 113 ff. sowie Bonz, 1996, S. 47 ff.

berufstätigen Menschen befähigen, in seinem beruflichen und privaten Umfeld handlungsfähig zu sein. Durch die gravierenden Veränderungen der Arbeitswelt (siehe Kap. 4.3 auf S. 126) wird auch kaufmännische Berufstätigkeit beeinflusst.

Die didaktischen und methodischen Grundsätze für den Unterricht an Fachschulen sind konkret beschrieben. Nach der **didaktischen Grundlegung** des Rahmenlehrplans geht es im Unterricht vor allem um die Umsetzung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen: Vermittlung der „Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Probleme sachgerecht unter Beachtung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen selbständig zu lösen, Lösungsansätze zu bewerten, Entscheidungen zu treffen, umzusetzen, zu kontrollieren und erforderliche Weiterentwicklungen zu fördern“ (HKM, 1999, S. 4). Im einzelnen umfaßt dies (ebenda):

- *Fachkompetenz*: Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig betriebliche Aufgabenstellungen sachgerecht zu lösen und die Lösungen zu beurteilen. Sie ist die Basiskompetenz und wird durch die folgenden Kompetenzkategorien ergänzt.
- *Methodenkompetenz*: Fähigkeit und Bereitschaft, zielgerichtet berufliche Aufgaben selbständig zu bearbeiten und dabei Kreativitätstechniken, Problemlösungsstrategien, Lernstrategien und –techniken sowie Kommunikationstechniken sachgerecht zu entwickeln und einzusetzen.
- *Sozial- und Humankompetenz*: Fähigkeit und Bereitschaft, a) sich im außerbetrieblichen Bereich als Person in Familie und Gesellschaft zu integrieren und aktiv an der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu arbeiten; b) im Betrieb soziale Beziehungen aufzubauen, bereit zu sein, Konflikte solidarisch zu lösen und partnerschaftlich in betrieblichen und überbetrieblichen Institutionen mitzuarbeiten.

Und weiter heißt es: „Entsprechend der handlungsorientierten Zielsetzung ... sind *Methoden* anzuwenden, die den Studierenden das selbständige Planen, Durchführen, Kontrollieren und Weiterentwickeln ermöglichen“ (ebenda, S. 5). Der Unterricht muß erwachsenen Studierenden gerecht werden, die bereits über einen beruflichen Erfahrungshorizont verfügen und zudem in der Teilzeitform fest im Berufsleben stehen. Daher hat sich der Unterricht

an konkreten beruflichen Situationen, die die Teamfähigkeit und damit die soziale Kompetenz fördern, zu orientieren, damit die Studierenden ihr individuelles Erfahrungspotential einbringen können. Mögliche Methoden können vor allem Fallstudien, Planspiele, Referate oder Projektarbeiten sein. Gerade bei Projektarbeiten können begrenzte Problemstellungen arbeitsteilig erarbeitet und realistische Zeitplanungen unter Nutzung moderner Kommunikations- und Informationstechnologien antizipiert werden. Eine größere Projektarbeit ist im jeweiligen Schwerpunkt Fach fächerübergreifend zu erarbeiten (Schuster, 1994, S. 22 ff). Dazu sind inhaltliche Abstimmungen der Lehrkräfte in den Fachkonferenzen erforderlich.

Dabei kann im Unterricht nicht einfach eine für die anderen beruflichen Schulformen konzipierte handlungsorientierte Didaktik und Methodik, insbesondere die der Berufsschule, auf die kaufmännischen Fachschulen übertragen werden. Da aber die Lehrkräfte in aller Regel an mehreren beruflichen Schulformen eingesetzt sind, sollte ein Bewußtsein für eventuelle Probleme, die sich daraus ergeben, geschaffen werden. Es sollte den gehobenen Ansprüchen der Studierenden, die für anspruchsvolle Aufgaben in Unternehmen (mittleres Management) vorbereitet werden sollen, in Didaktik und Methodik Rechnung getragen werden. Dies stellt höhere didaktische und methodisch-mediale Anforderungen an die Lehrkräfte, enthält aber auch Chancen zu einer fachlichen Herausforderung, wie es an den anderen beruflichen Schulformen nicht in dem Umfang möglich ist. Andererseits sollten die Studierenden, die andere, möglicherweise rezeptivere Unterrichtsstile im Unterricht der Berufsschule erfahren haben, sich auf selbstaktivere Unterrichtsformen einlassen.

Sämtliche Fassungen der Rahmenpläne räumen den dort unterrichtenden Lehrkräften ein relativ hohes Maß an pädagogischer Freiheit ein. Da die Lehrkräfte die Abschlußprüfungen entwerfen, bestand und besteht in Einzelfällen die Gefahr, daß Rahmenlehrpläne nicht oder nur teilweise durch die Lehrenden umgesetzt werden. Es ist umstritten, ob die Rahmenpläne als Richtschnur oder Maximalvorgabe zu verstehen sind. In

der Praxis richtet sich die didaktische Auswahl der Inhalte öfters auch danach, welchen individuellen Kenntnisstand oder welche fachlichen Schwerpunkte der jeweilige Lehrer hat. Um einen gewissen Qualitätsstandard zu garantieren, halten einige Praktiker die normierende Kraft einer zentralisierten Abschlußprüfung für erwägenswert. Alternativ könnte eine häufigere und gezieltere Abstimmung zwischen den Schulen zu ähnlichen Ergebnissen führen, verbunden mit dem Vorteil, den einzelnen Fachschulen Freiräume zu erhalten. Ansatzweise wurde in jüngster Zeit damit begonnen, sich abzustimmen.

### **3.4 Standorte, Studierende und Lehrer an kaufmännischen Fachschulen**

#### **3.4.1 Standorte und Trägerschaft**

Die öffentlichen kaufmännischen Fachschulen wurden vor allem in den frühen siebziger Jahren und nach 1990 eröffnet. Dies hängt mit der wirtschaftlichen Entwicklung, öffentlichen Fördermöglichkeiten der Studierenden und - im Einzelfall - politischen Erwägungen zusammen. Anhand der vom Hessischen Statistischen Landesamt herausgegebenen Jahresberichte<sup>1</sup> kann der Bestand an kaufmännischen Schulen nachvollzogen werden.

Schulträger der öffentlichen Fachschulen sind bis heute ohne Ausnahme die Kommunen. Die Standorte der beiden ältesten Fachschulen befinden sich gemäß der Vorgabe des HKM im süd- und mittelhessischen Raum, also in Frankfurt a.M. und Gießen. Weitere Standorte der frühen Gründerjahre sind im Regelfall in hessischen Großstädten gelegen, während die in späteren Jahren festgelegten Standorte eher in kleineren Städten - in ihrer Mehrzahl in Ober- und Nordhessen - lokalisiert sind. Nach Aussage von Beteiligten wurden die jeweiligen Standorte in freier Vereinbarung zwischen Ministerialbürokratie und anfragenden Schulen ausgewählt. Da mindestens

---

1 Vgl. Hessisches Statistisches Landesamt, 1972-2000, Verzeichnis der beruflichen Schulen in Hessen, Kap. Fachschulen. Die Statistik wurde zunächst in zweijährigem Abstand, seit 1980 jährlich erstellt.

in der Anfangszeit von der Errichtung einer kaufmännischen Fachschule ein Prestigegewinn für die eigene Schule erwartet wurde, ist zu vermuten, daß Schulleiter mit guten Verbindungen zum HKM eher als andere zum Zuge kamen. Inwieweit sich hier jedoch der politische Wille zur Förderung des eher strukturschwachen Nordhessen spiegelt, kann heute nicht mehr eindeutig festgestellt werden.

**Tab. 2: Öffentlichen kaufmännische Fachschulen im Bundesland Hessen 1972 – 1995**

<i><b>Jahr</b></i>	<i><b>Name und Ort der Schule</b></i>	<i><b>Bemerkungen</b></i>
1972	Max-Weber-Schule, Gießen VZ seit 1975 VZ und TZ seit 1997	Kombiform bis 1975,
1972	Wilh.-Merton-Schule, Frankfurt (Kaufm. Berufsschule 7)	VZ seit 1972
1975	Kaufm. Schulen des Lahn-Dill-Kreises, Dillenburg	VZ 1975 – 1978 TZ seit 1986
1975	Schulze-Delitzsch-Schule, Wiesbaden	VZ 1975 – 1983 TZ seit 1984
1976	Peter-Paul-Cahensly-Schule, Limburg	VZ nur 1976
1976	Martin-Behaim-Schule, Darmstadt	VZ seit 1976
1979	Martin-Luther-King-Schule, Kassel	VZ seit 1979 VZ und TZ seit 1990
1988	Richard-Müller-Schule, Fulda	VZ seit 1988 VZ und TZ seit 2000
1992	Kaufmännische Schulen I, Hanau	VZ seit 1992
1992	Berufliche Schule des Landkreises Marburg-Biedenkopf, Kirchhain	VZ seit 1992
1992	Wilhelm-Knapp-Schule, Weilburg	VZ seit 1992 VZ und TZ seit 1994
1993	Vogelsbergschule, Lauterbach	VZ seit 1993 bis 1997 TZ seit 1997
1997	Berufliche Schulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg, Korbach	TZ seit 1997

Legende der Organisationsformen: VZ = Vollzeitform, TZ = Teilzeitform, Kombiform = 1. und 2. Studienjahr in TZ sowie 3. Studienjahr in VZ

Die Entwicklung der neugegründeten Fachschulen verlief unstetig. Einige arbeiteten mit Unterbrechungen, andere stellten von der Vollzeit- zur Teilzeitform um, wieder andere bieten beide Formen an. Im Jahre 1976 ist in der Statistik eine kaufmännische Fachschule in Limburg aufgeführt, die aber kurz darauf den Unterricht wieder einstellte, vermutlich wegen Bewerbermangel. Zwei geplante Errichtungen an den Beruflichen Schulen des Werra-Meißner-Kreises in Eschwege sowie in Witzenhausen kamen in den neunziger Jahren gar nicht erst zustande. Aufgrund zu geringer Nachfrage wurde an der Staatlichen Technikerschule in Alsfeld keine Fachklasse für Wirtschaft eröffnet. Zuletzt wurde 1997 eine öffentliche Fachschule in Korbach als eine weitere Arrondierung im ländlichen und strukturschwachen Raum neu errichtet.

Ergänzend soll aus der amtlichen Statistik noch die Zahl von kaufmännischen Fachschulen mit privaten Trägern rekonstruiert werden. Die Angaben können nicht mehr verlässlich überprüft werden, da außer den statistischen Angaben keine weiteren Unterlagen gefunden werden konnten. Die amtliche Statistik erfaßte einen Teil dieser Schulen nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt.

**Tab. 3: Kaufmännische Fachschulen in privater Trägerschaft im Bundesland Hessen bis 2000**

<u>Name und Ort der Fachschule</u>	<u>Bemerkungen</u>
Akademie Überlingen, Zeil 199, Frankfurt	ca. 1970 bis ca. 1977
Akademie Radolfzell, Ginnheimer Landstr. 180, Frankfurt	ca. 1970 bis ca. 1977
Fachschule für Wirtschaft, Kaiserstr. 56, Frankfurt	ca. 1973 bis ca. 1977
Fachschule für Wirtschaft des DGB, Frankfurt	ca. 1976 bis ca. 1985
Fachschule für Wirtschaft, Darmstadt	1973 bis ca. 1977



**Noch Tab. 3: Kaufmännische Fachschulen in privater Trägerschaft im Bundesland Hessen bis 2000**

<i>Name und Ort der Fachschule</i>	<i>Bemerkungen</i>
Rhein-Main-Schule Dr. Obermayr e.V., Wiesbaden	ca. 1974 bis ca. 1977
Kaufmännische Privatschule Dr. Reitz, Kassel	ca. 1972 bis ca. 1977
Fachschule für Wirtschaft des DGB, Kassel (Schule wurde 1980 in die Martin-Luther-King-Schule in Kassel übergeführt)	ca. 1972 bis 1980
Handelsschule Hermann e.V., Fulda	seit 1988

Die beiden privaten Unternehmerschulen Radolfszell und Überlingen, die ihren Betrieb als erste in Frankfurt aufnahmen, wurden als Weiterbildungskurse zunächst nicht in die amtliche Statistik aufgenommen. Etwas länger konnte sich die gemeinnützige Fachschulen des DGB in Frankfurt bis 1985 halten, während die Kasseler Fachschule des DGB bereits 1980 in die öffentliche Martin-Luther-King-Schule übergeleitet wurde. In Fulda etabliert relativ dauerhaft bis heute die Handelsschule Hermann e.V., die sich das Potential der Studierenden mit der öffentlichen Richard-Müller-Schule Fulda teilen muß. Vermutlich aus Mangel an Studierenden, die wegen fehlender öffentlicher Förderung ausbleiben, mußten aber nahezu alle kaufmännischen Fachschulen in privater Trägerschaft letztlich schließen. Mit den Rezessionen 1974/75 und 1981/82 wurden die Fördermittel der Bundesanstalt für Arbeit so stark reduziert, daß die Zahl der Studierenden auf etwa ein Viertel sank, so daß die unter anderem gewinnorientierten privaten Fachschulen fast sämtlich aus wirtschaftlichen Gründen ihren Betrieb einstellten (Fischlein, 1991, S. 416).

Eine Sonderform der kaufmännischen Fachschulen stellen die in der Trägerschaft der Bundesrepublik Deutschland geführten Fachschulen der Bundeswehr in Hessen dar. Sie wurden eingerichtet, um Zeitsoldaten eine berufliche Perspektive zu eröffnen.

**Tab. 4: Kaufmännische Bundeswehrfachschulen in Hessen bis 1995**

<i><b>Name und Ort der Schule</b></i>	<i><b>Bemerkungen</b></i>
Fachschule des Heeres für Wirtschaft, Darmstadt	seit ca. 1978
Bundeswehrfachschule Gießen	seit 1994
Bundeswehrfachschule Kassel	seit 1993 bis 1996

Die Bundeswehrfachschule Kassel wurde 1996 geschlossen, außerdem soll die Fachschule des Heeres in Darmstadt (47 Studierende, Stand 2000) mit Ablauf des Jahres 2000 an einen außerhessischen Standort verlegt werden. Die Gießener Schule, die zuletzt nur noch acht Studierende aufweisen konnte, geht einer nicht bekannten Zukunft entgegen. Die meisten Zeitsoldaten werden ohnehin an öffentliche Fachschulen zum Studium abgeordnet, was unter Kostenaspekten für die Bundeswehr sicher günstiger ist.

### **3.4.2 Die Entwicklung der Anzahl an Studierenden und deren Berufsaussichten**

Die amtliche Statistik belegt die Anzahl an Absolventen nur teilweise genau: Bis 1980 nimmt sie diese im Zwei-Jahres-Abstand auf, erst danach wird sie jährlich weitergeführt. Dabei wird nicht nach Studienjahren differenziert, sondern lediglich die Gesamtzahl der Studierenden je Schule und Schuljahr abgebildet. Da mit Studienabbrechern in der Vollzeitform um 15% und in der Teilzeitform bis zu 50% gerechnet werden muß, kann keine exakte Aussage über die Studierenden getroffen werden, die letztlich auch die Abschlußprüfung bestanden haben.

Im einzelnen ergibt die nachstehende Tabelle 4 einen Überblick über die Anzahl an Studierenden von 1972 bis 2000:

**Tab. 5: Anzahl der Studierenden von 1972 bis 2000<sup>1</sup>**

<i><b>Jahr</b></i>	<i><b>Vollzeitform</b></i>	<i><b>Teilzeitform</b></i>
1972	78	-
1973	120 (geschätzt)	-
1974	159	-
1975	222 (geschätzt)	-
1976	285	-
1977	220 (geschätzt)	-
1978	155	-
1979	221 (geschätzt)	-
1980	287	-
1981	357	-
1982	302	-
1983	221	-
1984	181	-
1985	184	-
1986	204	83
1987	269	99
1988	348	103
1989	369	110
1990	398	170
1991	438	151
1992	532	169
1993	677	135
1994	647	174
1995	529	194
1996	470	240
1997	397	375
1998	324	488
1999	323	454
2000	299	454

Die jeweiligen Schwankungen korrelieren signifikant mit der Höhe der zur Verfügung gestellten Fördermittel nach dem Arbeitsförderungsgesetz und der jeweiligen Entwicklung der Wirtschaft, insbesondere des Arbeitsmarktes (Fischlein, 1991, S. 416). Da die Zahl öffentlicher Fachschulen absolut zugenommen hat, ist mit dem vermehrten Angebot auch die Anzahl an Absolventen gestiegen. Nicht zuletzt sind aber auch die Anforderungen der Unternehmen an potentielle Mitarbeiter für Positionen

---

<sup>1</sup> Für die fehlenden Jahre vor 1980 wird ein kontinuierlicher Verlauf unterstellt und die jeweilige Anzahl interpoliert. Die nur an der Max-Weber-Schule Gießen eingeführte Kombiform wird der Vollzeitform zugerechnet.

im Management gestiegen, so daß sich heute mehr denn je kaufmännische Mitarbeiter um Weiterbildungsmaßnahmen bemühen müssen. Dies geschieht aber in zunehmendem Maße in der Teilzeitform der FSB, die an Attraktivität gewonnen hat, dennoch aber wie die Vollzeitform Rückgänge an Neuanmeldungen von Weiterbildungswilligen hinnehmen mußte. Die Teilzeitform stellt an das Durchhaltevermögen der Absolventen enorme Anforderungen, so daß die Abbrecherquote höher als in der Vollzeitform ist (ebenda, S. 417), und dennoch findet man in dieser Form der kaufmännischen Fachschule die meisten Studierenden. Gerade in konjunkturell unsicheren Zeiten ist niemand bereit, ohne weiteres für zwei Jahre den Arbeitsplatz aufzugeben, um eine vollschulische Weiterbildungsmaßnahme zu besuchen. Inzwischen nimmt die von vier auf drei Jahre reduzierte Teilzeitform weiter an Bedeutung zu.

Auch wenn der Abschluß der kaufmännischen Fachschule in den Personalabteilungen von Unternehmen nicht sehr bekannt ist, können sich die Absolventen seit jeher am Arbeitsmarkt dennoch gut behaupten<sup>1</sup>. Mit der Etablierung von öffentlichen Fachschulen für Betriebswirtschaft und die ersten staatlich geprüften Absolventen kam 1973/74 die Diskussion um deren Berufsaussichten in Gang. Es wurden die Fragen nach deren vermutlichem Werdegang in deren Einstufung in die betriebliche Hierarchie gestellt. In ihrer Stellung zwischen den Kaufmannsgehilfen und Fachhochschul- oder Universitätsabsolventen werden ihnen vor allem dort gute Chancen eingeräumt, wo eine fundierte berufliche Praxis für eine Position entscheidend ist (WuE, 1973, S. 57 ff). Löbner beurteilte die Berufsaussichten nach einer 1975 durchgeführten Umfrage durchweg als gut bis befriedigend (Löbner, 1977, S. 8). 1976 wurde in einer Umfrage der Wirtschaftswoche festgestellt, daß Absolventen dieser Schulen besonders selten arbeitslos sind und sich gegenüber Hochschulabsolventen bezüglich erreichter Stellung und Gehalt sehr gut behaupten (Wirtschaftswoche, 1976, S. 52). Franz bestätigt dies in einer Beurteilung der Berufsaussichten von 1990, wonach diese in Hessen als überwiegend gut beurteilt wurden (Bundesanstalt für Arbeit, 1990, S. 183). 1991 bezieht sich Fischlein (1991,

---

1 Die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote schwankt bei Fachschülern um 2,5% (vgl. Kap. 4.3 auf S. 132).

S. 417) auf eine bundesweite Umfrage der Universität Erlangen-Nürnberg und stellt fest, daß es arbeitslose staatlich geprüfte Betriebswirte praktisch nicht gibt. Auch die 1999 anlässlich dieser Untersuchung befragten hessischen Fachschulen gehen davon aus, daß die Mehrzahl der Absolventen schon bald eine ihrem Abschluß adäquate Tätigkeit aufnehmen kann. So gibt es zur Zeit z.B. im Arbeitsamtsbezirk Kassel keine dauerhaft arbeitslos gemeldeten staatlich geprüften Betriebswirte (Nachfrage der Martin-Luther-King-Schule Kassel).

### **3.4.3 Die Lehrer<sup>1</sup> an kaufmännischen Fachschulen**

Der fachtheoretische Unterricht an der Fachschule für Betriebswirtschaft wird durch Lehrkräfte mit betriebswirtschaftlichem Studium, in der Regel Handelslehrer mit Diplom oder 1. Staatsexamen, erteilt. Auf das Studium folgt das Referendariat von früher 1 ½, heute zwei Jahren, das mit der zweiten Staatsprüfung abgeschlossen wird. Vor 1977 wurden auch andere Qualifikationen (Diplom-Kaufleute, Diplom-Volkswirte, Diplom-Ökonomen oder Juristen) außer der von Handelslehrern zugelassen, da es einen erheblichen Mangel an Lehrkräften in beruflichen Schulen gab. In der Folge gab es einen teilweise erheblichen Überhang an Lehrern für das Lehramt an beruflichen Schulen, die eine Anstellung als Beamte anstrebte. Dieser Trend scheint sich heute wieder umzukehren, denn das Land Hessen beabsichtigt, angesichts des allgemeinen Lehrermangels, insbesondere aber an beruflichen Schulen, Stellen in Mangelfächern für Quereinsteiger mit Diplom- oder Magisterabschluß ohne pädagogische Vorbildung und ohne 2. Staatsprüfung einzurichten (FR vom 12.1.2001). Diese vorhersehbare Entwicklung, auf die z.B. die Lehrerverbände immer wieder hingewiesen hatten (VLW, 1995, S. 329), wurde durch die Kultusverwaltungen offensichtlich wider besseres Wissen ignoriert und führt heute zu den durch die KMK initiierten Werbekampagnen für den Lehrerberuf (FR vom 23.2.2001).

---

1 Im folgenden wird zur Vereinfachung der Begriff „Lehrer“ verwendet, wohl wissend, daß an beruflichen Schulen auch Lehrerinnen – wenn auch in geringerer Zahl als im allgemeinbildenden Schulwesen – eingesetzt werden.

Eine einschlägige Berufsausbildung vor Studienbeginn ist nicht vorgeschrieben, lediglich für Diplom-Handelslehrer ein kaufmännisches, meistens einjähriges Praktikum. Nach der zweiten Staatsprüfung erfolgt die Berufung in das Beamtenverhältnis für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. In den nichtwirtschaftswissenschaftlichen Fächern werden auch Gewerbelehrer oder Lehrkräfte allgemeinbildender Lehrämter eingesetzt. Während der Gründungsjahre der kaufmännischen Fachschulen wurden häufig Lehraufträge für einzelne Fächer vergeben wurden. Heute wird der Fachunterricht an den Schulen im Regelfall durch hauseigene Lehrkräfte abgedeckt. Da Fachschulen mit Berufsschulen organisatorisch verbunden sind, wird die gesamte vorhandene Infrastruktur in räumlicher, aber vor allem in personeller Hinsicht für diese relativ kleine Schulform genutzt. Daraus ergibt sich, daß die Lehrkräfte üblicherweise nicht ausschließlich an der Fachschule unterrichten, sondern schwerpunktmäßig in der Berufsschule oder einer anderen beruflichen Schulform.

In anfänglichen Überlegungen des HKM finden sich Hinweise, Fachschulen mit Fachoberschulen oder beruflichen Gymnasien organisatorisch zu verbinden. Man stellte sich vor, dort Lehrkräfte vorzufinden, die über ein Erfahrungspotential an wissenschaftlich ausgerichteten Unterricht verfügen. Diese Überlegungen sind aber nur zum Teil schlüssig. Bei den vorgenannten Schulformen ist damals und eher noch heute neben fachlicher vor allem pädagogische Eignung gefragt. Da die Studierenden von Fachschulen Erwachsene mit Praxiserfahrung sind und teilweise ein höheres Lebensalter als ihre Lehrer aufweisen, sind neben hervorragender fachlicher Eignung vor allem sehr gute Praxiskenntnisse gefragt. Bereits 1972 stellte der damalige nordrhein-westfälische Kultusminister Girgensohn fest: „Für die Erwachsenenbildung ... genügt nicht nur eine gute fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer. Es ist darüber hinaus eine gründliche Erfahrung im Beruf wünschenswert und vor allem eine längere einschlägige Praxis, da die Ausbildung der künftigen Betriebswirte einen klaren Bezug zu betrieblichen Praxis behalten soll“ (Girgensohn, 1972, S. 44). Es kann angenommen werden, daß Lehrkräfte, die vorrangig in der Berufsschule unterrichten, über

eine größere Praxisnähe verfügen. Ein hohes Maß an Fachlichkeit ist im Regelfall gegeben, wenn die Lehrer zugleich in gehobenen kaufmännischen Ausbildungsberufen (z.B. Bank, Industrie, Steuern, Versicherungen) unterrichten.

Für die Übernahme eines Lehramts an beruflichen Schulen werden persönliche berufspraktische Erfahrungen (einschlägige Berufsausbildung mit anschließender betrieblicher Praxis) nicht vorausgesetzt. Daher verfügt nur ein Teil der Lehrkräfte über diese notwendige Qualifikation zum Unterricht an der FSB, die auch durch langjährige Berufserfahrung als Lehrer nicht ausgeglichen werden kann. Im übrigen wird Berufspraxis vor Übernahme eines Lehramts beamtenrechtlich nicht honoriert. So kann es problematisch sein, wenn aus Mangel an praxiserfahrenen Lehrkräften insbesondere jüngere Lehrer zum Unterricht in der Fachschule verpflichtet werden, was mancherorts insbesondere in der Teilzeitform wegen der Unbequemlichkeiten des Abend- und Samstagsunterrichts praktiziert wird. Erfolgreich unterrichten können an der Fachschule für Betriebswirtschaft auf Dauer nur Lehrkräfte mit einem fundierten fachlichen Background und Praxiserfahrungen sowie hoher pädagogisch-emotionaler und sozialer Kompetenz.

Dies lenkt den Blick auch auf die Frage, wie viele Lehrer an kaufmännischen Fachschulen in Hessen überhaupt eingesetzt sind. Dabei ist man auf Schätzungen angewiesen, die ergeben, daß ungefähr 50 Volldeputate in den Unterricht eingebunden sind<sup>1</sup>. Da es aber kaum Lehrer gibt, die ausschließlich in dieser Schulform eingesetzt sind, dürften heute wesentlich mehr Lehrkräfte an der FSB unterrichten.

Es gibt kaum empirisch belegte Untersuchungen zum professionellen Selbstverständnis von Lehrern an beruflichen Schulen. Faßhauer (1997, S. 61 ff.) hat dazu die bedeutendsten Befunde zusammengestellt, ohne nach

---

1 Unterrichtsverpflichtung pro Lehrer: 24 Wochenstunden. Bei insgesamt ca. 800 Studierenden, einer durchschnittlichen Klassenstärke von 20 Studierenden und durchschnittlich 30 Wochenstunden pro Klasse werden 1200 Wochenstunden in der kaufmännischen Fachschule erteilt.

Einsatz in bestimmten beruflichen Schulformen, Alter oder Geschlecht zu differenzieren. Diese Fragestellungen werden an anderer Stelle vertiefend aufgegriffen (siehe dazu Kap. 8.3 auf S. 302 ff.).



#### 4. Die kaufmännischen Fachschulen im aktuellen Kontext

##### 4.1 Die Fachschule für Betriebswirtschaft im System beruflicher Aus- und Weiterbildung

Die *Fachschulen für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft*, dienen der vertieften beruflichen Fachbildung und Weiterbildung. Sie sind als kaufmännische berufliche Vollzeit- oder Teilzeitschulen Teil der beruflichen Schulformen, die im hessischem Schulgesetz näher dargestellt werden<sup>1</sup>. Im einzelnen sind dies:

- Berufsschulen
- Berufsfachschulen und Berufsaufbauschulen
- Fachschulen
- Fachoberschulen
- Berufliche Gymnasien

Eine kurze Beschreibung der beruflichen kaufmännischen Schulen, bei denen organisatorische und inhaltliche Schnittmengen zur Fachschule für Betriebswirtschaft bestehen, erfolgt in der Absicht, die Fachschule innerhalb dieses Systems zu positionieren.

Dominierende Schulform entsprechend der Schülerzahlen ist die *berufsbegleitende Berufsschule* (siehe § 39 Hess. Schulgesetz). Sie wird als Pflichtschule von Jugendlichen und Erwachsenen als Pflichtschule im schulischer Teil der dualen Erstausbildung durchlaufen und gliedert sich in eine Grund- und Fachstufe. Während in der Grundstufe auf Berufsfeldbreite – Berufsfeld 06 „Wirtschaft und Verwaltung“ - unterrichtet wird, erfolgt eine berufsspezifische Spezialisierung im jeweiligen anerkannten Ausbildungsberuf während der beiden Fachstufen-Schuljahre. Der Unterricht soll 12 Wochenstunden umfassen. Berufsfeldübergreifende allgemeinbildende Fächer sind Politik, Deutsch, Sport und Religion; der berufsbezogene Unterricht ist in die Lerngebiete Wirtschaftslehre, Rechnungswesen/EDV und in der Fachstufe in eine spezielle Betriebswirtschaftslehre (Industrie, Banken, Handel usw.) unterteilt.

---

<sup>1</sup> vgl. Hess. Schulgesetz i.d.F. v. 15.5.1997, §§ 35, 37, 39, 41, 42

Am Ende der Ausbildung wird - ohne eine Prüfung ablegen zu müssen - ein Abgangs- bzw. Abschlußzeugnis erteilt. Unter bestimmten Voraussetzungen wird dieses Zeugnis dem Realschulabschluß gleichgesetzt. Der erfolgreiche Besuch der Berufsschule, ausgewiesen durch das Abschlußzeugnis der Berufsschule, ist im Regelfall Eingangsvoraussetzung für die Aufnahme in die Fachschule. Entsprechend baut die Fachschule für Betriebswirtschaft auf den in der Berufsschule erlernten theoretischen Kenntnissen auf. Das erste Studienjahr der Fachschule dient vor allem dazu, die in der Berufsschule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aufzufrischen und den Wissensstand der Studierenden, die sich mit Abschlüssen aus unterschiedlichen kaufmännischen Berufen zum Besuch der Fachschule anmelden, zu nivellieren.

*Fachoberschulen* werden nach dem Hess. Schulgesetz (§ 37) nicht mehr den berufsqualifizierenden, sondern den studienqualifizierenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II zugeordnet. Mit der Etablierung der Fachhochschulen wurde 1972 die allgemeine Fachhochschulreife zur Zugangsvoraussetzung. Sie wird an der Fachoberschule erworben. Neben dem Berufsfeld 06 „Wirtschaft und Verwaltung“ wird diese Schulform auch in anderen Berufsfeldern angeboten. Sie bauen alle auf einem mittleren Bildungsabschluß auf und führen vor, neben oder nach einer Berufsausbildung zur Fachhochschulreife<sup>1</sup>. Der Schnittpunkt zur Fachschule besteht darin, daß die allgemeine Fachhochschulreife durch Besuch eines Zusatzangebotes an der Fachschule und einer adäquaten Abschlußprüfung zur Fachoberschule erworben werden kann.

Einen Überblick über Frequentierung der beruflichen Schulformen im Bundesland Hessen gibt die folgende Tabelle, bezogen auf das Schuljahr 1999/2000. Insgesamt wurden 880.900 Schüler beschult, davon 185.558 an beruflichen Schulformen<sup>2</sup>:

---

1 Typ A: Jahrgangsstufen 11 und 12 mit begleitendem halbjährlichen Betriebspraktikum, Typ B: nach einer einschlägigen Berufsausbildung nur Jahrgangsstufe 12, Typ C: parallel zu einer Berufsausbildung

2 vgl. Hess. Statistisches Landesamt, 1999

**Tab. 6: Schüler/Studierende beruflicher Schulen nach Schulformen im Schuljahr 1999/2000**

<i>Schulform</i>	<i>Schulen</i>	<i>Klassen</i>	<i>Schüler</i>		
			<i>insgesamt</i>	<i>weibl.</i>	<i>ausländisch</i>
Berufsschulen	119	7129	133576	55822	18296
Berufsaufbauschulen		9	116	30	21
Berufsfachschulen	119	1011	19978	12384	4030
Fachoberschulen	86	554	11468	5086	1578
Berufliche Gymnasien	49		10312	4228	1142
Fachschulen	115	545	10108	5747	607
<b><i>Summen</i></b>	<b><i>157</i></b>	<b><i>9248</i></b>	<b><i>185558</i></b>	<b><i>83297</i></b>	<b><i>25674</i></b>

Die Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, wurde im Schuljahr 1999/2000 von insgesamt 812 Studierenden besucht (vgl. Kap. 3.4.2 auf S. 99 ff.). Damit studieren im Vergleich zu den Studierenden aller Fachrichtungen in diesem Schuljahr an der FSB 8% der Studierenden.

Es gibt eine Reihe konkurrierender Weiterbildungsangebote als Alternativen außerhalb des öffentlichen beruflichen Schulwesens. Dabei stellt sich das Angebot für die Interessenten oft relativ unübersichtlich dar, so daß das Bundesinstitut für Berufsbildung schon 1979 für die Bundesrepublik Deutschland eine Vereinheitlichung und Überschaubarkeit angemahnt hat (BiBB, 1979, S. 551). Diese Alternativen sind äußerst vielfältig, so daß hier nur die wesentlichen kurz skizziert werden sollen.

Ausgehend von dem angestrebten Einsatz im mittleren Management von Unternehmen trifft ein Absolvent der Fachschule für Betriebswirtschaft einerseits auf Konkurrenz zu Diplom-Betriebswirten der Fachhochschulen bzw. Berufsakademien, im Einzelfall auch zu Diplom-Kaufleuten der Universitäten, andererseits auf Fachwirte bzw. Fachkaufleute (IHK), Wirtschaftsassistenten oder Absolventen gehobener kaufmännischer Ausbildungsberufe. Diese Abgrenzungen sind eher fließend, so daß Franz

dazu ausführt: „Die Aufgaben wie die generellen Tätigkeitsmerkmale sind bei allen gleich. Alle sind Kaufleute. Welche konkreten Funktionen ... ausgeübt werden, ist nicht so sehr Sache der verschiedenartigen kaufmännischen Ausbildung, sondern der persönlich erbrachten Leistung; wobei man natürlich davon ausgehen kann, daß die gehobene Vorbildung auch zu einer besseren Leistung befähigt“ (Bundesanstalt für Arbeit, 1991, S. 5).

Auch für eine Weiterbildung außerhalb der öffentlichen Schulen war die Lücke zwischen beruflicher Erstausbildung und Hochschulbildung die Ursache der Etablierung von spezifischen Angeboten. Als Dachorganisation der gewerblichen Wirtschaft bewertete der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) die von den verschiedensten Bildungsträgern nicht vernetzt entwickelten und angebotenen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, die nach § 1 Abs. 3 BBiG der beruflichen Aufstiegs- oder Anpassungsbildung dienen sollten. Ausgehend von der Situation, daß es für Kaufleute keine Meisterprüfung analog zu der gewerblich-technischen Weiterbildung gibt (Dettmer, 1981, S. 151), sah der DIHT die Notwendigkeit zu einer Neugliederung der beruflichen Weiterbildung auf der Basis einer „vom DIHT entwickelten Grundkonzeption der Aufstiegsbildung im kaufmännischen Bereich, die, unter Berücksichtigung der Erwartungen und Motivationen der Wirtschaft,

- praxisbezogen und auf den Bedarf der Wirtschaft zugeschnitten ist;
- den Fortbildungswilligen die Chance der beruflichen Verwendung des erworbenen Wissens gibt;
- von der Fortbildungsdauer her so bemessen ist, daß sie mit zumutbarem Zeitaufwand auch berufsbegleitend absolviert werden kann“ (Klause, 1975, S. 246).

Daher hat der DIHT als Alternative zu einem Studium an den Fachschulen für Betriebswirtschaft eine Fachwirte-Konzeption vorgelegt (vgl. dazu Klause, 1975, S. 241 – 252, sowie Dettmer, 1981, S. 151 – 158). Auch diese Absolventen sollen befähigt werden, Leitungs- und Führungsaufgaben im Lower- bzw. Middle-Management zu übernehmen. Zugangsvoraussetzungen sind eine kaufmännische abgeschlossene

Berufsausbildung sowie entsprechende Berufspraxis von mindestens vier Jahren Dauer. Die Ausbildung ist berufsbegleitend konzipiert bei einer methodischen Trennung in Grund- und Fachstufen mit insgesamt ca. 500 Unterrichtsstunden. Dabei sind zwei nach erfolgter IHK-Abschlußprüfung erreichbare Abschlüsse möglich: der branchenbezogene Fachwirt (z.B. Bank-, Industrie-, Handelsfachwirt) und der funktionsbezogene Fachkaufmann (z.B. Personalkaufmann, Fachkaufmann Marketing, Bilanzbuchhalter). Zielgruppe für die Weiterbildung zum Fachkaufmann sind insbesondere Mitarbeiter in kleineren und mittleren Unternehmen (DtBFSch, 1983, S. 221). Die Weiterbildungen zum Fachkaufmann und Fachwirt sind curricular und nach dem Baukastenprinzip miteinander verzahnt. Träger können sein: Volkshochschulen, das Berufsbildungswerk des DGB, private Anbieter, Industrie- und Handelskammern. Die Abschlußprüfung wird aber stets durch die IHK abgenommen. Kritisch kann dazu angemerkt werden, daß für die Vielzahl an Fächern des Curriculums im Vergleich zur Fachschule für Betriebswirtschaft mit 2400 Unterrichtsstunden (Rahmenvereinbarung der KMK) deutlich weniger Zeit – 500 Unterrichtsstunden - zur Verfügung steht. Mit Ausnahme der von den Industrie- und Handelskammern angebotenen Lehrgängen zum Betriebswirt IHK ist eine Durchlässigkeit zu anderen Weiterbildungsmaßnahmen nicht gegeben. Angesichts der relativ kurzen Dauer und einer doch engen Verknüpfung mit den Interessen der Wirtschaft kann jedoch problematisiert werden, ob dieses Konzept und der Bildungsaspekt nicht zu kurz greift.

Der Betriebswirt IHK soll befähigt werden, die betriebswirtschaftlichen Ziele eines Unternehmens zu bestimmen und zu verwirklichen sowie eigenverantwortlich Führungs- und Managementaufgaben zu erfüllen, was im folgenden am Beispiel der IHK Darmstadt exemplarisch gezeigt werden kann<sup>1</sup>. Zugelassen wird, wer die zuvor aufgelisteten Qualifikationen bereits erworben hat (Fachwirt oder Fachkaufmann) und in Ergänzung dazu ein weiteres Jahr Berufspraxis nachweist. Alternativ kann aufgenommen werden, wer eine staatliche Prüfung an einer auf eine Berufsausbildung aufbauenden kaufmännischen Fachschule mit anschließender, mindestens

---

<sup>1</sup> Prüfungsordnung der IHK Darmstadt vom 1.12.1996

zweijähriger Berufspraxis bestanden hat. Die berufsbegleitende Ausbildung dauert 1 ½ Jahre und umfaßt in drei Semestern 750 Unterrichtsstunden. Kritisch kann dazu konstatiert werden, daß die Abschlußprüfung der FSB als eine aufgeführte Aufnahmebedingung zum Betriebswirt IHK nicht nachvollziehbar ist, da der Deutsche Industrie- und Handelstag den Betriebswirt IHK oberhalb des Staatlich geprüften Betriebswirts positioniert und die Gleich-, wenn nicht Höherwertigkeit des Fachschulabschlusses in Frage stellt. Die Fachschule für Betriebswirtschaft umfaßt erheblich mehr Unterrichtsstunden (2400 Unterrichtsstunden) als die IHK-Ausbildung zum Fachwirt bzw. Fachkaufmann und Betriebswirt zusammen (kumuliert 1250 Unterrichtsstunden). Ein Vergleich der Curricula zeigt, daß inhaltlich erheblich umfangreicher fachentsprechende Inhalte an der Fachschule angeboten werden. Hinzu kommen die nicht unerheblichen Kosten, die ein Absolvent des Ausbildungsgangs Betriebswirt IHK zu zahlen hat. Auch in diesem Ausbildungsgang fehlt jede Durchlässigkeit, z.B. zur Fachhochschule. Interessant dürfte lediglich dabei sein, daß – auf Kosten des Teilnehmers – ein dreiwöchiger Auslandsaufenthalt in England integriert ist und im Rahmen des Fachbereichs Recht EG-Recht einen Schwerpunkt bildet. Es zeigt sich, daß Verbandsinteressen stärker als reale Sachargumente bewertet werden.

Eine andere Alternative zur Fachschule für Betriebswirtschaft besteht seitens der Akademien der Handwerkskammern, die Weiterbildung zum „Betriebswirt des Handwerks“ zu absolvieren (Handwerkskammer Rhein-Main – Akademie des Handwerks, o.J.). Zugelassen werden Meister, Führungskräfte mit vergleichbarer Qualifikation sowie Unternehmerfrauen mit kaufmännischer Ausbildung. Die Weiterbildung kann berufsbegleitend (14 Monate Dauer), in Wochenendlehrgängen (6 Monate Dauer) oder in Vollzeitform (3 Monate Dauer) erfolgen. Die Lehrgänge sind als 24 zweitägige, in sich geschlossene, vierstufige Seminare aufgebaut, an deren Ende jeweils eine Teilprüfung und vier Wochen nach der letzten Stufe die Abschlußprüfung steht. Inhaltlich ist diese Ausbildung sehr auf die Bedürfnisse des Handwerks ausgerichtet, so daß die berufliche Mobilität potentieller Absolventen möglicherweise eingeschränkt ist.

Da die Attraktivität für Abiturienten, sich im kaufmännischen Berufsfeld ohne Hochschulstudium zu bewegen, überproportional zugenommen hat, gibt es eine Reihe von Wegen, die sich ausschließlich an diesen Personenkreis wenden. Nach den von der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebenen „Blättern zur Berufskunde“ hatten sich die Studienanfängerzahlen von Baden-Württemberg von 1974 mit 120 Absolventen auf ca. 3.600 im Jahr 1989 vervielfacht (Bundesanstalt für Arbeit, 1989, S. 6<sup>1</sup>). Speziell in Baden-Württemberg findet man Berufsakademien, die auch von vielen hessischen Abiturienten mit einem diesen angeschlossenen Partnerunternehmen besucht werden. Vorläufer war in den Jahren 1971/72 ein regionales Modell, indem mit Stuttgarter Unternehmen (Daimler-Benz AG, SEL AG, Robert Bosch GmbH) ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wurde, der nach 1 ½ Jahren mit der Prüfung zum Industriekaufmann und nach weiteren 1 ½ Jahren mit der zum Betriebswirt abschloß (Müller, 1982, S. 226). Daraus wurden 1974 die Berufsakademien (BA) konzipiert (vgl. dazu: Drews, 2000, S. 75). BA „unterliegen zwar nicht dem Weiterbildungssegment, können jedoch als Einstieg in diejenigen Bereiche betrieblicher Tätigkeit gelten, die vornehmlich durch die Absolventen der formalen Weiterbildungsgänge erreicht werden“ (Ziehm, 1998, S. 64). Dem Modell der BA Baden-Württembergs liegt eine Vereinbarung der Kultusministerien von 1995 zugrunde, nach der auf dieser Basis Abschlüsse gegenseitig anerkannt werden.

Das Angebot an BA ist in den Bundesländern uneinheitlich geregelt. Wer heute über den Abschluß des Abiturs oder der Fachhochschulreife verfügt, schließt mit einem mit einer BA kooperierendem Unternehmen einen Ausbildungsvertrag. Die Ausbildung verläuft in einem gesteuerten Wechsel aus Praxis- und Theoriephasen. Nach zwei Jahren Betriebspraxis und Studium wird die staatliche Prüfung zum geprüften Wirtschaftsassistenten und nach einem weiteren Jahr die staatliche Prüfung zum Betriebswirt (BA) abgelegt. Der praxisbezogene Studiengang ist inhaltlich mit

---

1 Für den Beruf des Diplom-Betriebswirts (BA) wurde seit 1989 keine weitere Auflage der „Blätter zur Berufskunde“ herausgegeben.

Fachhochschulen vergleichbar und zeichnet sich lediglich durch höhere Praxisanteile aus. Durch die zeitlich äußerst geraffte und verschulte Ausbildung werden hohe Anforderungen an das Durchhaltevermögen der Studierenden gestellt. Absolventen der Berufsakademien haben in Baden-Württemberg zu ca. 90% schon vor Abschluß ein Stellenangebot in der mittleren Hierarchieebene ihres Unternehmens. In machen Fällen erkennen Unternehmen die Gleichwertigkeit des Diploms der Berufsakademien mit dem von Fachhochschulen jedoch nicht an. Problematisch ist auch die enge inhaltliche Bindung an das ausbildende Unternehmen, die Abhängigkeit der Berufsakademien von der individuellen Ausbildungspolitik der Partnerunternehmen und eine möglicherweise zu problematisierende Qualität und Verweildauer der Dozenten.

Die Qualifikation als „Geprüfter Wirtschaftsassistent – Industrie“ kann in Hessen als eigenständiger Abschluß erworben werden. Die Schulung und Abschlußprüfung wird von den Industrie- und Handelskammern organisiert und im wesentlichen von den diesem Weiterbildungsgang angeschlossenen Großunternehmen, vorrangig aus der Chemieindustrie, getragen. Der Absolvent schließt nach einer Ausbildung zum Industriekaufmann mit dem Kaufmannsgehilfenbrief ab und nimmt berufsbegleitend an der Weiterbildungsmaßnahme teil. Dieser sehr praxisorientierte Ausbildungsgang wird z.B. in der Region Darmstadt von Merck, Röhm, Schenck und anderen namhaften Großunternehmen<sup>1</sup> getragen, deren qualifizierte Industriekaufleute mit Abitur zur Teilnahme ausgewählt werden. Verbunden damit ist ein Auslandsaufenthalt, der dem Ausbau von Sprachkenntnissen dient, sowie eine anwendungsbezogene Abschlußarbeit. Die Absolventen verpflichten sich im Anschluß an ihre Weiterbildung, noch mindestens fünf Jahre im Unternehmen zu bleiben. Dieser Weiterbildungsgang steht der Fachschule für Betriebswirtschaft inhaltlich nah. Auch die Prüfungsleistungen sind von ähnlichem Schwierigkeitsgrad und vergleichbar. So wie die angehenden Wirtschaftsassistenten eine

---

1 Die Großunternehmen dieser Region schicken ihre Mitarbeiter inzwischen zu Weiterbildungsmaßnahmen, die an der FH Darmstadt im Fachbereich Wirtschaft des modularartig aufgebauten Studiengangs „Internationale Betriebswirtschaftslehre“ angeboten werden, so daß die Weiterbildung zum „Geprüften Wirtschaftsassistenten“ seit kurzem von der IHK eingestellt wurde.



dreimonatige Abschlußarbeit als Prüfungsbestandteil erbringen müssen, ist durch die Absolventen der Fachschulen in Teamarbeit eine Projektarbeit vorzulegen. Beides wird von den jeweiligen Absolventen als kleine „Diplomarbeit“ angesehen. In Darmstadt beispielsweise wurden die schulinternen Ausführungsbestimmungen teilweise der Wirtschaftsassistentenausbildung entlehnt. Nach Auskunft der IHK Darmstadt wird diese Weiterbildung jedoch nicht fortgeführt, da die regionalen Großunternehmen andere Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Darmstadt präferieren. Es ist anzunehmen, daß dieser Trend auch in anderen hessischen Regionen besteht. Eigene, ähnlich aufgebaute Qualifikationssysteme findet man auch bei den Banken und Sparkassen, ferner bei Sozialversicherungen und in Warenhauskonzernen.

Um das vollständige Spektrum darzustellen und gegen die kaufmännischen Fachschulen abzugrenzen, soll schließlich das Studium an Fachhochschulen, Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre, kurz skizziert werden. Es ist – anders als das Studium an den früheren Höheren Wirtschaftsfachschulen, den eigentlichen mittelbaren Vorgängern kaufmännischer Fachschulen –, völlig neu konzipiert, tendenziell eher verwissenschaftlicht und dauert acht Semester. Am Beispiel des Fachbereichs Betriebswirtschaftslehre der Fachhochschule Darmstadt kann verdeutlicht werden, daß Qualifikation und Abschluß darauf abzielen, das Management auf verschiedenen betriebswirtschaftlichen Gebieten zu unterstützen, selbst Führungsaufgaben in Wirtschaft und Verwaltung zu übernehmen und unternehmerisch tätig zu sein (Staatliche Fachhochschule Darmstadt, 2000/2001, S. 285 ff.). Berufspraxis wird über zwei Praxissemester erworben, so daß eine obligatorische kaufmännische Berufsausbildung zwar nützlich, aber nicht Bedingung ist. Wünschenswert wäre es im Interesse der Studierenden von öffentlichen Fachschulen, eine geregelte Durchlässigkeit zum Studium an einer Fachhochschule zu finden. Dies ist möglicherweise ein Grund, daß nur eine geringe Zahl von Absolventen der FSB nach deren Abschluß ein Fachhochschulstudium aufnehmen möchte. Zur Zeit werden lediglich je nach Belieben der Fachhochschulen Teilleistungen anerkannt, was die

vertikale Durchlässigkeit erschwert. Seitens der kaufmännischen Fachschulen wird dies als unbefriedigend angesehen und sollte nach deren Votum verbindlich geregelt werden.

Erste Gespräche gab es im Ansatz dazu zwischen der Fachhochschule Darmstadt, Fachbereich Wirtschaft, und der Martin-Behaim-Schule Darmstadt. Die FH Darmstadt bietet den in Modulen organisierten berufsbegleitenden Studiengang „Internationale Betriebswirtschaftslehre“ an. Den Absolventen dieses Studiengangs soll mit Abschluß der Module A und B, die ohne formale Zugangsberechtigung zur Weiterbildung genutzt werden können, der Abschluß „Staatlich geprüfter Betriebswirt“ verliehen werden. Dieser Abschluß aber kann nur von der Martin-Behaim-Schule Darmstadt als örtlicher öffentlicher Fachschule und nicht von der Fachhochschule selbst vergeben werden. In einer Kooperation beider Institutionen, die in der Weiterbildungsordnung der FH Darmstadt nach § 1 Abs. 6 ausdrücklich zur Förderung der Durchlässigkeit im Weiterbildungsbereich und wechselseitigen Anerkennung gleichwertiger Leistungen vorgesehen ist, könnte dies auf Gegenseitigkeit durchaus möglich werden, wenn seitens des Landes Hessen der politische Wille dazu vorhanden wäre und entsprechende rechtliche Voraussetzungen geschaffen würden. Die Fachhochschule vergibt inzwischen als Abschlußmöglichkeit den Zertifikatsabschluß „Associate of Science in Business Studies (FH-Darmstadt“, denn angesichts unterschiedlicher Interessenlagen scheinen die Gespräche nicht weiter geführt zu werden. So ist die Realisierung einer Kooperation eher skeptisch zu beurteilen.

Wie in der Vergangenheit ist die Anzahl der Studierenden an Fachschulen und anderen Weiterbildungsmaßnahmen auch heute unter anderem erheblich davon abhängig, in welchem Umfang staatliche Fördermittel bereitgestellt werden. Bereits 1977 stellte das Bundessozialgericht Kassel fest, daß der Besuch einer Fachschule keine überbetriebliche Ausbildung sei und ein Rechtsanspruch auf eine durch die Arbeitsämter bereitgestellte finanzielle Förderung nicht bestehe<sup>1</sup>. Die Lösung der Finanzierungsfrage ist

---

<sup>1</sup> Bundessozialgericht Kassel, Az. 7 Rar 142/74, zitiert in WuE, 1977, S. 54

für viele potentielle Interessenten ein Problem, sofern es sich nicht um eine berufsbegleitende Maßnahme handelt. Ein Blick auf die *aktuellen öffentlichen Förderprogramme* zeigt, daß von diesen keine materiellen Bildungsanreize für potentielle Studierende ausgehen. In der Region Darmstadt, die mit ihren Zahlen im Bundestrend liegt, bekommen nur 10% der Studierenden an Hochschulen und Fachschulen Bafög-Leistungen. Zwei Drittel der Studenten Darmstädter Hochschulen haben einen Nebenjob (DE vom 11.1.1999), und über 77% aller hessischen Vollzeitstudierenden kaufmännischer Fachschulen müssen parallel zum Schulbesuch berufstätig sein, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Obwohl heute kaum noch Leistungen nach dem *Arbeitsförderungsgesetz* gezahlt werden, melden die Schulen ihre Fachschul-Ausbildung als förderwürdigen Lehrgang bei der Arbeitsverwaltung an, denn die Anerkennung hat Folgewirkungen für andere Fördermaßnahmen außerhalb der Arbeitsverwaltung. Im Rahmen der *beruflichen Rehabilitation* können Anspruchsberechtigte eine finanzielle Förderung durch die zuständigen Arbeitsämter, die Landesversicherungsanstalten, die Bundesversicherungsanstalt für Angestellte und Berufsgenossenschaften erhalten, wenn sie sich zur Teilnahme an einem anerkannten Fachschul-Lehrgang entschließen.

Durch eine Begrenzung der Voraussetzungen kommen kaum noch Besucher einer Fachschule in den Genuß von *Ausbildungsförderung (Bafög)*<sup>1</sup>. Eine Beantragung erfolgt beim zuständigen Landratsamt oder bei kreisfreien Städten bei der Stadtverwaltung. Die Rechtsgrundlage des *Meister-Bafög* nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (*AFBG*), gedacht zur Förderung der Weiterbildung von Gesellen und Fachkräften zu Meistern und Technikern, wird sinngemäß als staatlicher Zuschuß in Verbindung mit einem rückzahlungspflichtigen Darlehen auf alle Fachschul-Studierende übertragen<sup>2</sup>. Die Förderbeträge reichen kaum zur Deckung des Lebensunterhalts aus.

---

<sup>1</sup> Im Falle einer Förderung durch einen staatlichen Zuschuß ohne Rückzahlungspflicht erhalten Anspruchsberechtigte, die nicht älter als 30 Jahre sind, ohne eigenen Haushalt DM 625,- und DM 15,- für Pflegeversicherung, mit eigenem Haushalt DM 785,- und DM 75,- Mietzuschuß sowie DM 15,- für Pflegeversicherung.

<sup>2</sup> Darlehen müssen ab dem zweiten Jahr nach Abschluß der Ausbildung mit Zinsen zurückgezahlt werden.

Eine Besonderheit der Förderung besteht für Zeitsoldaten. Rechtsgrundlage ist das *Soldatenversorgungsgesetz (SVG)*. Danach erhalten ehemalige Bundeswehrangehörige bei Vorliegen der Anspruchsvoraussetzungen durch den zuständigen Berufsförderungsdienst des jeweiligen Kreiswehrrersatzamtes auf Antrag Studienförderung bei Besuch einer öffentlichen Fachschule.

Diese Zusammenstellung verdeutlicht die für die Studierenden wenig komfortable Förderpolitik. Wenn der Staat sich auch in Zukunft restriktiv in der Bereitstellung von Fördermitteln für den Bereich der Weiterbildung zwischen Berufsausbildung und Hochschulausbildung verhält, dürfte dies nicht unerheblich dazu beitragen, daß Fachschulen weiter an Attraktivität verlieren.

#### **4.2 Status und Perspektiven der Fachschulen für Betriebswirtschaft in der Selbstbeurteilung**

Für diese Untersuchung wurden sämtliche berufliche Schulen in Hessen mit angeschlossener kaufmännischer Fachschule - insgesamt 15 öffentliche Fachschulen – befragt. Die Schulen sollten statistische Daten zur Schule beantworten und Angaben zur Errichtung der Fachschule, zu konkurrierenden Trägern, zur Schulorganisation, zur Abfassung von Projektarbeiten und zur Entwicklung der Fachschule bereitstellen (Fragebogen siehe Anhang 11.8 auf S. 381). Erfaßt wurden alle kaufmännischen Fachschulen, die in einer Liste des HKM mit Stand 1998 ausgewiesen wurden, auch solche, die zum Zeitpunkt der Befragung keine Abschlußklasse hatten (zwei Schulen) bzw. mangels Nachfrage oder aus anderen Gründen diese Schulform nicht einrichteten (zwei Schulen). Der Fragebogen wurde durch den Schulleiter und/oder den zuständigen Abteilungsleiter der jeweiligen Fachschule beantwortet. Ein Teil der Antworten ging bereits in vorangestellte Kapitel ein.

---

Im Rahmen des Hessischen Schulgesetzes in der Fassung von 1997 sollen die Schulen sich ein eigenständiges pädagogisches Schulprofil erarbeiten. „Die Schule kann unter Nutzung der unterrichtsorganisatorischen und inhaltlichen Gestaltungsräume ihre Schwerpunkte setzen, ... insbesondere ... besondere Aufgaben wählen“ (Hess. Schulgesetz § 127 b). Faßt man die Ergebnisse der befragten Fachschulen zusammen, ist feststellbar, daß weitgehend selbstverständliche Positionen bereits als Schulprofil aufgefaßt werden. Lediglich an der Fachschule in Kirchhain besteht eine Kooperation zwischen den schulischen Fachbereichen Technik und Wirtschaft – analog zu den Studiengängen Wirtschaftsingenieurwesen an Fachhochschulen und Universitäten. Mit dieser Verknüpfung wurden die Bedürfnisse von Unternehmen und Absolventen gleichermaßen berücksichtigt. In die gleiche Richtung zeigt die Einrichtung besonderer Schwerpunktfächer wie Touristik in Weilburg oder Unternehmensführung in Korbach.

Die Aussagen von acht Fachschulen zur Profilbildung werden im folgenden wiedergegeben: **Darmstadt:** „Das eigenständige Profil wird geprägt durch die unterrichtenden Lehrer und die Schwerpunkte, die diese im Unterricht setzen.“ --- **Hanau:** „Ich lehne dieses Profildenken ab. Wir bemühen uns, das Unterrichtsangebot niveauvoll und möglichst ohne Unterrichtsausfall zu organisieren. Bei den Projekten sind Praxisprojekte in Kooperation mit Unternehmen hervorzuheben (i.d.R. Ernstcharakter).“ --- **Gießen:** „Schulprofil – was ist das?“ --- **Kirchhain:** „Projektarbeiten werden fast ausschließlich in Zusammenarbeit mit heimischen Firmen durchgeführt. Seit diesem Schuljahr besteht eine Verknüpfung von Technik mit BWL-Inhalten (Fachrichtungen Maschinenbau und Betriebswirtschaft).“ --- **Weilburg:** „In Touristik ja, siehe Studienführer, insbesondere durch hohe Praxisorientierung in Zusammenarbeit mit Partnern (Unternehmen) und die Projektarbeit.“ --- **Kassel:** „Kein besonderes Profil, Standardsystem gemäß hessischer Regelung.“ --- **Alsfeld:** „Die FSB sollte auf die Bedürfnisse der Bauindustrie zugeschnitten werden.“ --- **Lauterbach:** „Projektarbeiten werden mit Handwerk, Industrie und Verwaltungen durchgeführt.“

Wenn man besondere Schwerpunkte als profilbildend ansieht, ist ein Blick auf das reale Angebot der hessischen Fachschulen lohnend. Das Verzeichnis der zweijährigen Fachschulen<sup>1</sup> sieht im Fachbereich Wirtschaft der Fachrichtung Betriebswirtschaft eine Reihe von Schwerpunktfächern vor. An den kaufmännischen Fachschulen werden die folgenden Schwerpunktfächer angeboten:

**Tab. 7: Schwerpunktfächer der kaufmännischen Fachschulen in Hessen**

<b>Standort</b>	<b>angeboten / geplant (kursiv)</b>
<b>Vollzeitform</b>	
Darmstadt	Controlling, Marketing, Personalwirtschaft
Frankfurt	Controlling, Marketing, Personalwirtschaft Finanzwirtschaft
Hanau	Controlling, Marketing, Personalwirtschaft
Kirchhain	Marketing
Fulda	Controlling, Marketing, Wirtschaftsinformatik
Alsfeld	geplant: Bauwirtschaft
Gießen	Controlling, Marketing, ( <i>geplant: Wirtschaftsinformatik, Finanzdienstleistungen</i> <sup>2</sup> )
Weilburg	Marketing, Finanzwirtschaft, Touristik
Kassel	Controlling, Marketing,
Eschwege	<i>geplant: Marketing</i>
Witzenhausen	<i>geplant: Bürowirtschaft</i> <sup>3</sup>
<b>Teilzeitform</b>	
Dillenburg	Controlling, Marketing
Wiesbaden	Controlling, Personalwirtschaft
Gießen	Controlling, Marketing, ( <i>geplant: Wirtschaftsinformatik, Finanzdienstleistungen</i> )
Weilburg	Marketing, Finanzwirtschaft
Kassel	Controlling, Personalwirtschaft, ( <i>geplant: Finanzdienstleist.</i> )
Korbach	Unternehmensführung
Lauterbach	Marketing

Die verfügbaren Schwerpunktfächer konzentrieren sich auf Marketing, Controlling und Personalwirtschaft. Finanzwirtschaft wird nur an zwei

<sup>1</sup> HKM, Verzeichnis der Zweijährigen Fachschulen in Hessen, Stand 8.5.1998, S. 9

<sup>2</sup> Das Schwerpunktfach Finanzdienstleistungen ist nicht mit dem Schwerpunktfach Finanzwirtschaft identisch.

<sup>3</sup> Das Schwerpunktfach Bürowirtschaft ist im Verzeichnis der Fachschulen auch als Schulversuch nicht vorgesehen.

Standorten, Wirtschaftsinformatik nur an einem angeboten<sup>1</sup>. Eine eigenständige Position als Modellversuche nehmen Touristik und Unternehmensführung ein und sind ebenfalls nur an je einer Fachschule zu finden. Die nach dem HKM möglichen Schwerpunktfächer Logistik, Bauwirtschaft, Managementassistentin und Finanzdienstleistungen werden dagegen an keiner Fachschule angeboten. Es erstaunt, daß angesichts der derzeitigen wirtschaftlichen Entwicklung Wirtschaftsinformatik nur an einer einzigen Fachschule belegt werden kann (vgl. Kap. 7.1 auf S. 237 ff.).

Profilbildend ist auch das vorhandene Fremdsprachenangebot, wobei Englisch als Regel-Fremdsprache vorgesehen ist. Lediglich an drei Fachschulen werden andere Fremdsprachen als Englisch als ordentliches Lehrfach unterrichtet. Davon bieten je eine Fachschule Spanisch und Italienisch bzw. Spanisch und Französisch in Arbeitsgemeinschaften an. Verpflichtend im Regelunterricht ist Spanisch an der Fachschule mit dem Schwerpunktfach Touristik mit drei Wochenstunden sowie einem Austauschprogramm mit einer spanischen Schule. Alle anderen Fachschulen beabsichtigen nicht, ihr Fremdsprachenangebot zu erweitern.

Der Bekanntheitsgrad in der Region und die Resonanz bei örtlichen Unternehmen ist für alle kaufmännischen Fachschulen eine weitere wesentliche Komponente, um genügend potentielle Studierende zu erreichen. Auf die Frage nach dem Bekanntheitsgrad in der Region geben fünf Fachschulen an, nicht ausreichend und nur in geringem Umfang bekannt zu sein. Dies belegen die folgenden Aussagen: **Darmstadt:** „Bekanntheitsgrad dürfte gering sein, obwohl durch Marketing-Projekte die FSB in der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.“ --- **Fulda:** „Trotz aufwendiger Aufklärungsmaßnahmen (u.a. Versand der Schulbroschüre an ca. 900 Unternehmen) werden wir immer noch mit IHK- bzw. FH-Absolventen verwechselt.“ --- **Weilburg:** „Mangelhaft, ausbaufähig!“ --- **Kassel:** „Begrenzter Bekanntheitsgrad durch geringe Werbemöglichkeiten, aber Mundpropaganda und Werbung an Schulen möglich.“ Weitere drei

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Rahmenlehrplan wurde lediglich für die Schwerpunkte Controlling, Finanzwirtschaft, Marketing und Personalwirtschaft ausgearbeitet.

Schulen sehen sich gut bis genügend in der Öffentlichkeit positioniert: **Hanau:** „Durch umfangreiche Pressearbeit, Projekte mit Betrieben sowie Einladungen von Praktikern und Betriebserkundungen sind wir bekannt.“ --- **Wiesbaden:** „Bekanntheitsgrad läßt sich nicht quantifizieren. Uns ist nur bekannt, daß unsere zufriedenen Studierenden eine Multiplikatorfunktion ausüben, die dazu beigetragen hat, daß wir in den letzten Jahren 2 statt 1 Klasse eingeschult haben.“ --- **Lauterbach:** „Gut bis zufriedenstellend!“ --- Insgesamt dürfte aber eher überwiegen, daß kaufmännische Fachschulen in der Öffentlichkeit nicht genügend wahrgenommen werden. Eine informelle, nicht repräsentative Befragung von Personalleitern verschiedener Unternehmen bestätigt diese Einschätzung.

Acht Fachschulen verfügen über eine Schulbroschüre. Anlaß zur Herausgabe der Veröffentlichung ist häufig ein Schuljubiläum. Nur an vier bestehenden Fachschulen (Wiesbaden, Weilburg, Fulda, Kassel) gibt es eine Broschüre, die über das Bildungsangebot und die Schulformen der jeweiligen Schule informiert. In der Schuldarstellung der Schulze-Delitzsch-Schule Wiesbaden findet sich der Hinweis, daß 1989 die Hessische Landeszentrale für politische Bildung ein Seminar mit dem Titel „Wie verkauft man Bildung?“ veranstaltete. Aus einer Schulung zur Organisationsentwicklung entstand eine Informationsschrift, deren Druckkosten – wie oft an anderen Fachschulen auch - durch verschiedene Unternehmen gesponsert wurde. Es ist auffällig, daß nahezu alle Broschüren in Lay-Out und Design ohne professionelle Hilfe entstanden sind. Eine Ausnahme ist die überaus ansprechende Broschüre der Weilburger Fachschule im Schwerpunkt Touristik, die in dieser als „Studienführer“ bezeichnet wird. In drei Broschüren wird entgegen den einschlägigen Verordnungen zur Fachschule diese Weiterbildung der Studierenden als „Studium“ bezeichnet, die Schuljahre sind in „Semester“ eingeteilt, in einer ist von „Vorlesungen unserer Partner“ (Touristik, Weilburg) die Rede. Hiermit soll offensichtlich der Schulbetrieb das Image eines hochschulangelehnten Studiums erhalten. Da alle diese Publikationen relativ schnell nicht mehr den aktuellen Informationsstand repräsentieren, haben die meisten Fachschulen Falblätter entworfen, welche aber in aller Regel



nicht sehr ansprechend und wenig werbewirksam sind. Die Hanauer Fachschule hat eine Pressemappe angelegt, aus der hervorgeht, daß mit einer gewissen Regelmäßigkeit in Zeitungen der Region über diese berichtet wird. Es wird deutlich, daß an den einzelnen Fachschulen die notwendige Professionalität, möglicherweise auch Einsicht, fehlt, sich adäquat in der Öffentlichkeit zu positionieren. Als Angebotsschulen erbringen sie Dienstleistungen, für die angesichts einer Vielzahl konkurrierender Weiterbildungsangebote und sinkender Nachfrage „Produktwerbung“ zugunsten der jeweiligen Fachschulen und geeignete Public Relations-Aktionen für die einzelnen Standorte dringend geboten wären. Der fehlende Blick kann sich daraus ergeben, daß alle Fachschulen organisatorisch an Berufsschulen als Pflichtschulen angebunden sind, für die solche Maßnahmen zwar nicht zwingend sind, die jedoch das Image und die Kommunikation mit der regionalen Öffentlichkeit der jeweiligen beruflichen Schulen erheblich verbessern könnten. In einigen Städten wie z.B. Fulda sind die öffentlichen kaufmännischen Fachschulen der Konkurrenz anderer Anbieter ausgesetzt. Auf die Frage, wie sich die eigene Fachschule im Vergleich zu ähnlichen Anbietern behauptet, sehen sich diese Schulen dennoch in einer sehr guten bis guten Position (an drei Standorten gibt es keine konkurrierenden Anbieter).

Ein Kriterium der Studierenden zum Schulbesuch sind deren individuelle Karriereerwartungen. Die Fachschulen sollten darüber Auskunft geben, ob nach bestandener Abschlußprüfung Vollzeit-Absolventen eine adäquate Stelle finden bzw. Teilzeit-Absolventen sich beruflich verbessern können. Die überwiegende Mehrzahl der Schulen (10) gehen davon aus, daß dies für die Absolventen unproblematisch sei. Man geht davon aus, daß die Mehrzahl sofort oder nach wenigen Monaten eine Tätigkeit aufnehmen könne und daß die Studierenden hinsichtlich ihrer Qualifikation und Bezahlung einen beruflichen Aufstieg erfahren oder zumindest eröffnen würden. Dies sei aber auch von der jeweiligen konjunkturellen Situation abhängig. Die Kasseler Fachschule hatte beim örtlichen Arbeitsamt auf Anfrage erfahren, daß es in diesem Arbeitsamtsbezirk keine dauerhaft arbeitslos gemeldeten staatlich geprüften Betriebswirte gibt. Tendenziell

aber wissen Unternehmen den Abschluß der Staatlich geprüften Betriebswirte im Vergleich zu ähnlichen Abschlüssen nicht adäquat einzuordnen.

In der Vollzeitform ist seit einigen Jahren eine rückläufige Tendenz beobachtbar (vgl. Kap. 3.4.2 auf S. 99 ff. ). Mehrheitlich sehen Fachschulen mit Vollzeitform den Wegfall öffentlicher Fördermittel als Grund für diese Entwicklung, verbunden mit den Risiken für die Studierenden, in der zum Zeitpunkt der Befragung herrschenden Arbeitsmarktsituation den Arbeitsplatz aufzugeben. An zwei Schulen (Kirchhain, Kassel), wo Bundeswehrstandorte aufgegeben wurden, beobachtete man einen Rückgang von ehemaligen Zeitsoldaten als potentielle Bewerber. Zwei Fachschulen glauben, daß junge Menschen mit Fachhochschulreife bzw. Abitur eher ein Fachhochschulstudium anstelle einer Vollzeit-Fachschule präferieren. Der Nachfragerückgang legt angesichts tendenziell zunehmender Studierendenzahlen im Teilzeitbereich eine Ausweitung desselben nahe. Auf die Frage, weshalb die bisher ausschließlich in Vollzeitform organisierten sechs Fachschulen noch nicht auf die Bedürfnisse möglicher Nachfrager reagieren, wurden die unterschiedlichsten Argumente vorgetragen: **Darmstadt:** „In der Vergangenheit gab es dazu keine oder nur geringe Nachfrage. Erst in jüngster Zeit scheint sich die Situation zu ändern. Seitdem werden Vorüberlegungen angestellt.“ --- **Frankfurt:** „Lohnt nicht!“ --- **Hanau:** „Nein, wegen Kapazitätsproblemen!“ --- **Kirchhain:** „Nein, weil nur geringe Nachfrage!“ --- **Fulda:** „Nein, da keine Genehmigung durch das HKM vorliegt (wurde allerdings für 1999 beantragt und seit dem Schuljahr 2000/01 umgesetzt).“ --- **Alsfeld:** „Nein, da kein bevölkerungsstarkes Einzugsgebiet.“ Die Schulen konnten sich in der Teilzeitform noch nicht auf eine einheitliche Ausbildungsdauer verständigen. Ein Teil hält an der bisherigen Dauer von vier Jahren fest (Dillenburg, Weilburg, Korbach), während andere auf drei Jahre verkürzten (Wiesbaden, Gießen, Kassel). In Kassel wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß ein Wechsel von der Teilzeit- in die Vollzeitform am Ende der jeweiligen Ausbildungsabschnitte möglich sei.

Die Zukunftsaussichten von Fachschulen für Betriebswirtschaft werden von den befragten Schulen äußerst uneinheitlich beurteilt. Von den Fachschulen mit ausschließlich vorhandener bzw. geplanter Vollzeitform beurteilen zwei die Zukunftserwartungen als gut, vier als eher schlecht, eine unentschieden. Die beiden Fachschulen in ausschließlicher Teilzeitform antizipieren eine gute bis sehr gute Entwicklung. Die drei Fachschulen mit beiden Formen sehen für ihre Teilzeitform gute bis sehr gute Zukunftsaussichten, für die Vollzeitform unentschiedene bis gute Erwartungen. Ergänzt wird das Spektrum durch die folgenden eher optimistischen Einschätzungen: **Darmstadt:** „Fortbildungswillige und Fortbildungsbereite wird es stets geben. Nur ein kleiner Teil von ihnen wird durch (Groß-)Betriebe gefördert. Die Teilzeitausbildung wird nur von wenigen erfolgreich absolviert (Studium **und** Beruf). Da Klein- und Mittelbetriebe Bedarf an praxisnah ausgebildeten Fachkräften haben, werden hier auch künftig gute Chancen bestehen, einen Arbeitsplatz zu finden.“ (so daß daraus eine Nachfrage abgeleitet werden kann; Anm.d.V) --- **Hanau:** „Verhalten optimistisch.“ --- **Dillenburg:** „Die Möglichkeit, die Fachhochschulreife (ohne Prüfung; Anm.d.Verf.) zu erwerben, hat der Schulform gute, bessere Aussichten eröffnet (wird zum Schuljahr 2001/02 wieder abgeschafft; Anm.d.Verf.)“ --- **Kassel:** „Dauerhafte Stabilisierung im Vollzeitbereich scheint auf niedrigem Niveau (= 1 Klasse) möglich. Eine Expansion in der Teilzeitform ist angedacht (mögliches Problem: Lehrkräftemangel). Attraktivität konnte und kann durch spezielle Angebote gesteigert werden.“ --- **Wiesbaden:** Wir gehen davon aus, daß wir weiterhin jedes Jahr mindestens eine Klasse einrichten können.“ Aber auch pessimistische Erwartungen wurden geäußert: **Fulda:** „Allgemein: Zahlreiche Modellversuche, die u.a. eine Nivellierung der Zugangsvoraussetzungen und des Anspruchsniveaus bedingen, führen zu einem weiteren Qualitätsverlust. Der Abschluß verliert die Wertigkeit. Tendenziell auch die unterschiedlichen Regelungen in den verschiedenen Bundesländern! Speziell für Fulda: vermutlich gibt es Wachstum im Teilzeitbereich.“ --- **Kirchhain:** Zur Zeit scheint der Bedarf in unserem Einzugsgebiet gedeckt, d.h. stark rückläufige Bewerberzahlen.“ ---

*Alsfeld*: „Keine Zukunft.“ --- *Eschwege*: Negativ, daher aus unserem schulischen Angebot gestrichen.“

Vielfältig sind die Vorschläge, welche Verbesserungen oder Veränderungen die Attraktivität der Fachschulen für Betriebswirtschaft steigern könnten. Aus den geclusterten Aussagen lassen sich folgende Tendenzen herauslesen:

- Durchgängig wird verlangt, daß die finanzielle Förderung der Studierenden – im Vollzeitbereich - wesentlich verbessert werden müßte.
- Die finanzielle Ausstattung der Schulen sollte nachhaltig gesteigert werden.
- Der Bekanntheitsgrad der kaufmännischen Fachschulen müßte gesteigert werden, indem gezielte Werbemaßnahmen durch einen Werbeetat ermöglicht und Kooperationen mit Unternehmen, Arbeitsämtern u.ä. verbessert werden sollen.
- Inhaltlich sollten die allgemeinbildenden Fächer zugunsten des berufsbezogenen Unterrichts aufgegeben werden.
- Die Zugangsvoraussetzungen sollten verändert werden (Realschulabschluß, nur ein Jahr Berufspraxis nach der Erstausbildung).
- In der Dauer der Ausbildung plädieren einige Fachschulen für eine generelle Verkürzung. Die Teilzeitform sollte auf drei Jahre verkürzt werden, was an einigen Schulen bereits praktiziert wird. Der Übergang von der Vollzeit- zur Teilzeitform (und umgekehrt) sollte fließend sein.
- Für Studierende mit Abitur oder Fachhochschulreife sollte der Besuch direkt nach der Erstausbildung ohne weitere Berufspraxis möglich sein.
- Die Prüfungsordnung sollte vereinfacht werden.
- Mehrere Schulen sprechen sich für ein modulares System aus, indem der Erwerb des Abschlusses auch über Teilqualifikationen ermöglicht werden sollte.

- Einen breiten Raum nehmen Vorschläge ein, die Fachschule für Betriebswirtschaft für Nichtkaufleute zu öffnen. Für Bewerber mit gewerblich-technischer Ausbildung sind betriebswirtschaftliche Inhalte relevant, dergleichen gilt für Kaufleute, die im technischen Bereich sich zusätzlich bilden wollen. Eine Kombination aus technischen und betriebswirtschaftlichen Inhalten wird als zukunftsweisend angesehen (Analogie zu Wirtschaftsingenieuren im Fachhochschul- und Hochschulbereich).
- Schließlich sprechen sich mehrere Fachschulen dafür aus, daß die Belange der Studierenden mehr als bisher berücksichtigt werden müssen.

Die einzelnen Fachschulen reflektieren aus eigener Perspektive, die je nach den örtlichen Gegebenheiten sich differenziert darstellt, ihren derzeitigen Status und ihre Zukunftsperspektiven. In der Gratwanderung zwischen individualisierendem Schulprofil und weitergehender struktureller Reformvorschläge, die alle Fachschulen betreffen, sind aber angesichts der sich abzeichnenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft vor allem auch politische Weichenstellungen erforderlich.

#### **4.3 Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen**

Wer heute zu einschlägigen Presse- und Buchveröffentlichungen greift, wird mehr oder weniger zwangsläufig Hinweise von sich abzeichnenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen wahrnehmen können. Schon Jahre vor dem Jahrtausendwechsel wurde durch Politik und Wirtschaft die Frage nach der Jahrtausendfähigkeit unserer Gesellschaft gestellt. Vor allem drei Megatrends macht Rürup (1999, S. 2) in einem politisch und wirtschaftlich immer enger zusammenrückenden Europa aus:

- Globalisierung der Wirtschaft
- Informatisierung der Arbeit
- Beschleunigung des Wissenszuwachses

Der schubweise verlaufende **Globalisierungsprozeß** sieht die Notwendigkeit des offenen Austausches mit anderen Volkswirtschaften, die Märkte und Produktion immer mehr voneinander abhängig werden läßt. Unternehmen agieren als „Global Players“. Ein wesentlicher Grund für die wirtschaftliche Expansion liegt in der rasanten Entwicklung neuer Technologien. Qualitativ hat sich die Entwicklung neuer Technologien sprunghaft vollzogen, in erster Linie sorgen Innovationen von Mikroelektronik, Telekommunikation und Informationsverarbeitung für eine Beschleunigung des weltweiten Globalisierungsprozesses, indem ein äußerst dichtes Kommunikationsnetz eine nahezu grenzenlose und innerhalb von Sekunden vollzogene Erreichbarkeit ermöglicht. In Verbindung mit zunehmender außenwirtschaftlicher Liberalisierung, innerstaatlichen Deregulierungen, sinkenden Transportkosten und weltweiten Vereinheitlichungen technischer Normen sind damit die Voraussetzungen für ein weltweites Engagement der Unternehmen gegeben.

Die Folgen liegen auf der Hand: Gerade Großunternehmen sind nunmehr in der Lage, ihre Aktivitäten dorthin zu verlegen, wo für sie deutliche Kostenvorteile, insbesondere bei den Lohnkosten, einem entlastenden Steuersystem, gering belastenden Sozialabgaben sowie nur minimalen Umweltauflagen, zu erwarten sind. Deutschland steht im Image eines Hochlohn- und Hochsteuerlandes mit einer besonders hohen Regulierungsdichte im Dienstleistungssektor. Unter diesen Bedingungen sieht sich der Wirtschaftsstandort Deutschland, und hier insbesondere das Rhein-Main-Gebiet in Südhessen, vor enorme Herausforderungen gestellt. Arbeitsplätze sind in Deutschland vor diesem Hintergrund vor allem durch hochqualifizierte Mitarbeiter zu besetzen, die ein entsprechendes Ausbildungsniveau und innovative Fähigkeiten mitbringen, zudem weltweit einsetzbar sind. Trotz Wirtschaftswachstum gibt es daher keine quantitativen Arbeitsplatzeffekte, die ausreichen könnten, die derzeit bestehende hohe Erwerbslosigkeit nachhaltig abzubauen, da der Bedarf an Geringqualifizierten – und um solche handelt es in der Mehrzahl bei Arbeitslosen – abnimmt, ein „jobless growth“ findet statt.

**„Informatisierung“** der Arbeit beschreibt den Befund, daß Erwerbsarbeit, das heißt gegen Entgelt geleistete Arbeit, zunehmend in einem Be- und Verarbeiten von Informationen besteht“ (ebenda, S. 4). Dies geht einher mit der rasanten technologischen Entwicklung. Bereits 1990 ging Klauder davon aus, daß „die Ökonomie der Zukunft ... auf Wissen und Elektronik“ (ebenda, S. 109) basiert, die Mikroelektronik „einen tiefgreifenden Strukturwandel der gesamten Arbeitswelt“ (ebenda) bewirken wird. Der Übergang von der traditionellen Industriegesellschaft zu einer Informationsgesellschaft veränderte das gesamte gesellschaftliche Gefüge gravierend. Hengsbach (1999, S. 50) sieht die „reifen Industrieländer“ vor einer Wendemarke, ähnlich der der Agrargesellschaften Mitte des 19. Jahrhunderts. Waren damals ca. 80% aller Beschäftigten im Agrarsektor in Deutschland beschäftigt, ist der Anteil heute auf weniger als 4% gesunken. In der jüngsten Vergangenheit wandelte sich die Gesellschaft von einer industriellen Konsumgesellschaft in eine „kulturelle Dienstleistungs- und Erlebnisgesellschaft“ (ebenda). Der Anteil an Produktionstätigkeiten ist zwischen 1970 und 1997 in Deutschland von über 40% auf unter 25% gesunken, während der Anteil an Informationstätigkeiten von 28% auf 60% aller Tätigkeiten gestiegen ist (Rürup, 1999, S. 4). Da aber von den exportorientierten Großunternehmen als Global players keine Arbeitsplatzeffekte in Deutschland zu erwarten sind, setzt Hengsbach einen anderen Schwerpunkt: Es sollten „eher kleine und mittlere Unternehmen, die Inlandsnachfrage und das Angebot personennaher qualifizierter Dienstleistungen“ (1999, S. 50) mobilisiert werden. Diese sind in der Erziehung, im Gesundheitswesen, in karitativer, therapeutischer und kommunikativer Betreuung sowie „Projekten des ökologischen Umbaus der Marktwirtschaft“ (ebenda) zu suchen und entsprechen den Bedürfnissen der heutigen Gesellschaft eher, so daß diese Qualifikationen einer Dienstleistungsgesellschaft verstärkt auch in Schule und Unterricht zu vermitteln seien. Daher darf die Wertschöpfung nicht allein nach industrietypischer Produktivität, sondern auch nach einer „Kombination von Kaufkraft und Qualifikation“ (ebenda) beurteilt werden. Die typischen Qualifikationen des „Zählens, Messens und Wiegens“ (ebenda) der Industriegesellschaft sind dagegen tendenziell vergangenheitsorientiert.

„Die Zukunft der Arbeit liegt in personennahen Dienstleistungen, die sich kombiniert marktförmig, gesellschaftlich und durch individuelle Vorlieben wecken und steuern lassen“ (ebenda). Aber auch im kommerziellen Bereich zeichnet sich ab, daß die industriellen Produktionen an Bedeutung verlieren werden. Das Schwergewicht liegt heute auf individuellen Produktionen und Dienstleistungen, welches die Bedürfnisse von Kunden oder Nutzern stärker als bisher berücksichtigt. Daher finden „insbesondere auf den Gebieten der Hochtechnologie, des Umweltschutzes und der Dienstleistungen ... spezialisierte kleine und mittlere Unternehmen überdurchschnittliche Expansionschancen“ am Markt vor (Klauder, 1990, S. 130).

Der Weg der „Computerisierung“ der Gesellschaft (Rürup, 1999, S. 5) läßt aus der postindustriellen Gesellschaft durch die Reduktion des Gewichts von Maschinen und Kapital neue Strukturen entstehen, in denen Humankapital deutlich an Bedeutung gewinnt. Aus den drei klassischen Sektoren (Landwirtschaft, Industrie, Dienstleistungen) gliedert sich das Arbeitskräftepotential des Informationssektors heraus (Klauder, 1990, S. 139). In einer globalen Wirtschaft sind Wohlstandsgewinne davon abhängig, daß „neues Wissen entwickelt und angewandt“ wird (ebenda, S. 140), was zu einer Ausweitung von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung führen muß. Daher könnte man neben einer Informations- auch von einer Weiterbildungsgesellschaft sprechen, da Lernen und Wissen – die Investition in „Köpfe“ – sich als wesentlicher Erfolgsfaktor im beruflichen, aber auch privaten Leben erweist. Auf die Menschen in der Informationsgesellschaft kommt die Aufgabe zu, sich dieser Entwicklung zu stellen, um existentiell bestehen zu können.

Zugleich findet eine **Beschleunigung des Wissenszuwachses** statt. Wissen veraltet in immer schnelleren Zeitabständen, die „Halbwertszeit des Wissens“ (Rürup, 1999, S. 6) verkürzt sich. „Je spezifischer die Kenntnisse sind bzw. je jünger eine Disziplin, um so schneller entwertet sich das einschlägige Fachwissen“ (ebenda). Daraus resultiert: „Selbstlernetechniken werden zu einer ‘Schlüsselqualifikation’, und die Kultur eines ‘lebenslangen Lernens’ wird erforderlich“ (ebenda). Die Bereitschaft zur Mobilisierung von Humankapital hängt neben monetären Aspekten auch entscheidend



davon ab, inwieweit es gelingt, Motivation und Leistungsbereitschaft der Menschen anzuregen. Daher sollte in einer Gesellschaft ein Klima geschaffen werden, das die Bereitschaft zu Aus-, Fort- und Weiterbildung als eine Voraussetzung für die zukünftige wirtschaftliche Entwicklungen, aber auch individuelle berufliche und persönliche Veränderungen vor dem Hintergrund des Paradigmas von lebenslangem Lernen positiv stimuliert (Giarini/Liedtke, 1998, S. 28).

Rützel (2000) betrachtet die sich abzeichnenden Megatrends vor allem unter dem Aspekt der Wandlungen in der beruflichen Bildung. Die bereits zuvor aufgezeigten Aspekte kommen dabei wie folgt zum Ausdruck:

- Internationalisierung
- Individualisierung
- Wandel der Arbeitsgesellschaft

Der Prozeß der **Internationalisierung** führt letztlich dazu, daß das institutionalisierte deutsche Aus- und Weiterbildungswesen sich nicht als „Insel der Seeligen“ begreifen kann, sondern zunehmend sich an internationalen Standards messen lassen muß. Durch die Entwicklung der Technik ist es möglich, Wissen weltweit auszutauschen. Daher gibt es nicht nur Wanderungsbewegungen menschlicher Arbeit, sondern auch Qualifikationen können in der globalen Welt abgerufen werden (ebenda, S. 29).

Im Zeitalter der Globalisierung werden Lebensverläufe und historisch begründete Orientierungsmuster zunehmend in Frage gestellt. Konnte man bei früheren Generationen noch charakteristische persönliche und berufliche Biographiemuster feststellen, ist heute eher der Trend zur **Individualisierung** feststellbar. Schüler betätigen sich als erfolgreiche Börsenbroker, Computerfreaks engagieren sich beruflich in Start-up-Unternehmen, ohne daß sie über formale Bildungsabschlüsse verfügen. Um sich gegenüber Konkurrenten zu profilieren, werden formale Bildungsabschlüsse wichtiger, verlieren aber gleichzeitig durch die sich

bietenden Möglichkeiten am globalisierten Arbeitsmarkt zunehmend an Gewicht.

Der Strukturwandel macht vor dem „Leitbild eines Normalarbeitsverhältnisses“ (ebenda, S. 31) nicht halt. Rützel sieht den **Wandel der Arbeitsgesellschaft** vor allem darin, daß die Erwerbsbiographien der arbeitenden Menschen einen diskontinuierlichen Verlauf nehmen werden. Gefordert ist vor allem zeitliche und räumliche Flexibilität ohne Beschäftigungssicherheit. Dies verlangt von den Bildungseinrichtungen eine Abkehr von tradierten Konzepten und Öffnung zu zeitgemäßen curricularen Inhalten, neben fundiertem Fachwissen ist vor allem die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gefragt. Es wird erwartet, daß tradierte Beschäftigungsverhältnisse durch den Trend zur beruflichen Selbständigkeit abgelöst werden, juristisch findet mit der Verlagerung der Risiken ein Wandel von Dienstverträgen zu Werkverträgen statt.

Wie sehen nun die Veränderungen der Arbeitswelt aus, insbesondere für die im kaufmännischen Bereich beschäftigten Mitarbeiter? Die Zukunft gehören den Angestellten, referierte Baethge problematisierend zu Eingang seiner Analyse über diese Arbeitnehmergruppe (1986, S. 15) in Anlehnung an ältere Veröffentlichungen. Aber bereits 1986 war absehbar, daß Veränderungen für Angestelltegruppen in großen kaufmännischen und verwaltenden Dienstleistungsorganisationen anstehen. Der Trend zu einer Ausweitung des Dienstleistungssektors hält an, und es zeigt sich, daß „... in besonderem Maße seit Anwendung der Mikroelektronik sich der Rationalisierungszugriff in diesen Bereichen in ungeahnter Weise intensiviert und auf die fachlichen Kerngruppen ausgeweitet hat“ (ebenda, S. 17). Während die berufliche Existenz einfacher kaufmännischer Mitarbeiter durch die Rationalisierungskeule bedroht ist, gibt es für qualifizierte Sachbearbeiter kein automatisches, kalkulierbares, persönlich garantiertes Vorwärtskommen mehr. Die Ursache liegt in der partiellen Defunktionalisierung der unteren und mittleren Führungsebene, die zu einer quantitativen Ausdünnung führt (ebenda, S. 325). Durch verstärkte

technologische Unterstützung der Sachbearbeitung entfallen zunehmend personelle Kontrollen. Betroffen sind davon vor allem Führungspositionen wie Gruppenleiter oder Hauptsachbearbeiter. Innerbetriebliche Aufstiegswege werden blockiert, Baethge sieht als wichtigstes Instrument zu besseren beruflichen Entwicklungschancen den Ausbau der Weiterbildung (ebenda, S. 328). Dies ist vor dem Hintergrund bedeutsam, daß qualifizierte Angestellte Aufstiegsorientierung, Karriereerwartungen und einen hohen Identifikationsgrad an anspruchsvolle und sinnerfüllte Arbeit internalisiert haben. Im Falle fehlender Realisierungsmöglichkeiten führt dies zu einem Loyalitätskonflikt zu dem bisherigen Unternehmen und motivationalen Defiziten – man denke nur an das Phänomen der inneren Kündigung. 1986 hatte Baethge die Folgen der Entwicklungstendenzen aufgezeigt, und Klauder sieht vor allem folgende Bereiche betroffen (1990, S. 130 ff.):

- *Handel und Büro:* Einfache Tätigkeiten entfallen durch Einsatz moderner Technik, auch Büroarbeitsplätze mit unspezifischer Sachbearbeiterfunktion. Qualifizierte Handels- und Bürotätigkeiten (z.B. Facheinkäufer/-verkäufer, hochqualifizierte Handelsspezialisten, spezifische Sachbearbeitung) werden dagegen wegen der Komplexität an Informationen, steigendem Beratungsbedarf und der Integration bisher arbeitsteilig organisierter Verwaltungsaufgaben ausgeweitet.
- *Forschung und Entwicklung:* Ausweitung dieses Bereichs infolge innovatorischer Durchbrüche, der Umweltproblematik, des technologieorientierten Wettbewerbs, des Bedarfs an individuellen Problemlösungen und einer wachsenden Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft auf allen Ebenen.
- *Lagertätigkeiten und Transport:* Kostenträchtiger Lagerabbau, gleichzeitig aber ergeben eine zunehmende logistische Optimierung in einer globalen Wirtschaft einen Mehrbedarf an qualifizierten Fachkräften.
- *Organisations- und Managementtätigkeiten:* Die zuvor aufgezeigten Entwicklungen bedingen intensivere Planungs-, Dispositions- und Koordinationsaufgaben, primär im gehobenen Management; dezentralisierte und durchlässige Organisationsstrukturen; individualisierte Arbeitsmuster; mehr Handlungs- und Arbeitszeitspielräume für Mitarbeiter.

Diesen Prognosen ist auch aus heutiger Sicht nichts hinzuzufügen. Durch einen Vergleich des Zahlenmaterials, das den Wandel in der Erwerbstätigenstruktur der Bundesrepublik Deutschland ausdrückt, läßt sich feststellen, daß der Anteil der Erwerbstätigen ohne Ausbildung im Zeitraum von 1975 bis 1995 von ca. 35% auf 16% gesunken ist. Gleichzeitig ist der Anteil an Hochschulabsolventen von 5% auf 9% gestiegen, der Anteil in der Fachhochschul-, Fachschul- und Meisterausbildung von 9% auf 13%. 1975 konnten 50% aller Arbeitnehmer eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen, 1995 waren es 60%. Interessant ist in diesem Zusammenhang die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Sie schwankt bei Hochschülern von 1984 bis 1995 um 4,5%, bei Fachhochschülern um 3,5% und bei Fachschülern um 2,5%. Andererseits nahm die Arbeitslosigkeit bei gering oder nicht Qualifizierten stetig zu. Daraus resultiert, daß der Anteil an hochqualifizierten Arbeitskräften zugenommen hat. Dies ist als Reaktion auf die Bedürfnisse von Gesellschaft und Wirtschaft zu verstehen.

Globalisierung und technischer Fortschritt führen zu einer Wissensintensivierung aller produktiven Prozesse, daher werden verstärkt Arbeitskräfte in allen Wirtschaftsbereichen mit hoher Qualifikation nachgefragt. Die Prognosen des Club of Rome (Giarini/Liedtke, 1998) zeigen, daß sich keineswegs ein Ende der Entwicklung abzeichnet. Mit zunehmender Technisierung werden 20% aller arbeitsfähigen Menschen ausreichen, um sämtliche Güter und Dienstleistungen zu erbringen. Es könnte Sozialdarwinismus beobachtbar sein (Martin/Schuhmann, 1996). Um die noch vorhandene Arbeit auf alle potentiell Beschäftigten aufzuteilen, sieht ein Szenarium eine Dreiteilung vor: Erwerbsarbeit (entlohnte Beschäftigung) als Grundversorgung; gemeinnützige produktive Arbeit, die praktisch eine Sachleistung darstellt sowie Tätigkeiten in Eigenleistung (z.B. Hausarbeit) [Giarini/Liedtke, 1998, S. 236 ff.]. Hinzu kommt eine ausreichende Versorgung mit Freizeitangeboten, um die Bevölkerung „bei Laune“ zu halten. Zugleich verdeutlicht dieses Szenarium aber den Wert einer hohen beruflichen Qualifikation, um in diesem Prozeß zu überleben.

Der notwendige individuelle berufliche Qualifikationsstandard kann nur durch eine Berufsausbildung als Grundlage, geeignete Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen gehalten werden. „Künftig muß erwartet werden können, daß man gelernt hat, sich aufbauend auf einer soliden Wissensbasis selbständig und eigeninitiativ immer rascher generiertes Wissen anzueignen und zugleich sozial und kommunikativ kompetent in wechselnden Arbeitsfeldern kreativ und gestaltend tätig zu sein. ... Neben sicheren Basiskenntnissen gehören die Einschätzung eigener Fähigkeiten, Berufsreife, Lernkompetenz und andere Schlüsselkompetenzen“ (Minderop, 1999, S. 158) dazu. Dieses Konzept von Schlüsselqualifikationen – von Mertens 1974 erstmals unter arbeitsmarktpolitischen Aspekten formuliert – , ist der Dreh- und Angelpunkt für eine individuelle Befähigung zu lebenslangem Lernen. Wenn dieses aber vor allem von zuvor erlernten Schlüsselqualifikationen abhängig ist, dann muß Schule und Unterricht sich an diesem Anspruch messen lassen. In einem internationalen Vergleich der Systeme beruflicher Bildung im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung können aus den gewonnenen Ergebnissen einige berücksichtigungsfähige Anregungen für die deutsche Bildungslandschaft herausgegriffen werden (Minderop, S. 161 ff.):

- Vermittlung und Bewertung von Schlüsselkompetenzen;
- Ausstattung beruflicher Schulen als flexible und transparente Kompetenzzentren und Hineinwirken in das regionale Bildungsangebot;
- Erneuerung von Schule, Unterstützung der Lehrer- und Ausbilderfortbildung vor Ort;
- Schaffung modularer Lernangebote der Weiterbildung, abgestimmt auf den regionalen Bedarf, und Flexibilisierung der Ausbildung (Dauer, Inhalte, Stufung);
- Deregulierung staatlicher Vorgaben – Vergrößerung des Handlungs- und Gestaltungsspielraums vor Ort;
- Qualität von innen aufbauen, Schaffung von Qualitätsstandards für die Weiterbildung;

- Das Gemeinsame wichtiger werden lassen als das Trennende – Zusammenarbeit von Betrieben, Bildungseinrichtungen, Verbänden, Kommunen und staatlicher Schulaufsicht vor Ort organisieren.

Daher sollte eine verantwortungsbewußte Bildungspolitik diesen Faktoren Rechnung tragen. Die Herausforderungen des sich im Gange befindlichen Strukturwandels verlangen eine Neudefinition der Kriterien für die Entwicklung von Berufsbildungssystemen, deren Struktur, Flexibilität, Durchlässigkeit und Standards sowie der Lernorte, Curricula und der Lerngestaltung (Rützel, 2000, S. 41). Insbesondere der Fachschulbereich könnte davon profitieren und qualitative Verbesserungen erfahren.

Die Fachschulen insgesamt und damit auch die Fachschule für Betriebswirtschaft ist in ihrer Entwicklung nicht unabhängig von der Entwicklung des in der Bundesrepublik Deutschland etablierten dualen Systems der Berufsausbildung. Veränderungen in der beruflichen Erstausbildung haben eine Wirkung, die sich auch im Fachschulsystem unmittelbar bemerkbar machen, da eine Erstausbildung Eingangsvoraussetzung für die Fachschule ist (Ziehm, 1998, S. 59). Während die Eingangsberufe „Bürokaufmann und Kaufmann für Bürokommunikation“ bereits neu geordnet wurden, sind die sich abzeichnenden Entwicklungen des Strukturwandels in den Eingangsberufen „Industrie-, Großhandels-, Einzelhandels-, Bankkaufmann“ noch nicht abgeschlossen. Da aber eine berufliche Erstausbildung nicht durch ein ganzes Berufsleben tragen kann, hängen Karrierechancen und sozialer Status von der individuellen Bereitschaft zu beruflicher und persönlicher Weiterbildung entscheidend ab. Durch entsprechende, nach ökonomischen Kriterien ausgerichteten Weiterbildungskonzepte wollen Unternehmen dazu motivieren. Geißler (1989) sieht darin auch eine Zerteilung von Bildung, in der der inhaltliche Zusammenhang von allgemeiner Schulbildung und beruflicher Erwachsenenbildung verloren gehen kann. Wenn sich Fachschulen zwischen einer beruflichen Erstausbildung und Hochschulbildungsgängen in Konkurrenz zu Weiterbildungsangeboten der Wirtschaft positionieren, muß sich das inhaltliche Angebot der Fachschulen entsprechend den Bedürfnissen ihrer unmittelbaren und mittelbaren Nutzern

ausrichten, da ansonsten „die für die Karriere relevanten Zertifikate an anderer Stelle vergeben werden“ (Ziehm, S. 58). Im übrigen trägt das unternehmerische Konzept des Lean-Management zu einer Verschlankung in den unternehmerischen Strukturen bei, so daß das mittlere Management, zu dessen Qualifizierung Fachschulen geschaffen wurden, durch eine Kompetenzverlagerung sowohl in die ausführende Ebene als auch zur Ebene von diplomierten Betriebswirten in Frage gestellt wird. Dies ist sowohl im gewerblich-technischen als auch im kaufmännischen Bereich beobachtbar (ebenda, S. 63).

Auch die Politik entdeckt zunehmend die Bedeutung von Schule und Bildung, um eine kontinuierliche Aus- und Weiterbildung sicherzustellen. „Dieses Land kann es sich nicht leisten, auch nur eine einzige Begabungsreserve im Volk unausgeschöpft zu lassen“, erklärte Bundeskanzler Gerhard Schröder auf einem Kongreß vor Kommunalpolitikern in Rüsselsheim (DE vom 3.2.2001). Die baden-württembergische Kultusministerin Annette Schavan ruft in einem Kommissionsbericht zum „Aufbruch in die lernende Gesellschaft“ auf, denn „nur eine lernende Gesellschaft ist eine zukunftsfähige Gesellschaft“ (DE vom 21.11.2000). Ihren Platz in der lernenden Gesellschaft haben auch die kaufmännischen Fachschulen: „Die Fachschulen genießen als wichtige Einrichtung der Weiterbildung hohes Ansehen. Sie sind dynamisch weiterzuentwickeln, um den Erfordernissen einer globalen Wirtschaft, sowie den Bedürfnissen der Studierenden auch zukünftig gerecht zu werden. Hierzu gehören ebenso Teilzeitmodelle wie auch Ausbildungsstrukturen, die zusätzliches, übergreifendes Wissen vermitteln. ... Allgemeine und berufliche Bildung sind zwei gleichwertige Bereiche, die sich gegenseitig durchdringen und das lebenslange oder vielleicht besser das lebensbegleitende Lernen erst ermöglichen“, sagte die Hessische Kultusministerin Karin Wolff auf dem Hessischen Berufsschultag des GLB (GLB-Impulse, 6/1999). Sie - und auch ihre Vorgänger im Amt - werden sich an solchen Aussagen messen lassen müssen.

Waren die Reformen der 90-iger Jahre ausreichend, wie sind Konzeption und Realität zu beurteilen? Ist die Fachschule für Betriebswirtschaft wirklich für die heutigen Anforderungen gerüstet? Die nachstehende Untersuchung versucht, dies aus der Sicht der Studierenden zu beurteilen, die letztlich die Auswirkungen in ihrer persönlichen beruflichen Realität durchleben müssen.

## **5. Untersuchungsdesign**

Während in den vorangegangenen Kapiteln die Entstehung und Entwicklung der Fachschule für Betriebswirtschaft aus ihren Anfängen bis in die Gegenwart dargestellt wurde, wird nun versucht, Antworten auf die zuvor gestellten Fragen nach der Zukunftsfähigkeit dieser Schulform zu finden. Dies geschieht aus der Subjektsicht der Studierenden. Zur Wahl dieses spezifischen Wegs erfolgt zunächst eine Begründung, an die sich die Wiedergabe von Vorgehensweise und Ergebnissen der Voruntersuchung anschließen. In Kenntnis dieser Resultate wurden der forschungsmethodische Ansatz und das Fragebogeninstrument für die Hauptuntersuchung entwickelt. Darauf folgt die Darstellung von Planung und Durchführung dieser Untersuchung.

### **5.1 Begründung der Untersuchung unter dem Aspekt der Sichtweise von Studierenden**

„Beurteilungen in der Schule gehören zum Alltag. In ihm überwiegen die subjektiven Bewertungen mit oft negativem Einschlag: Lehrer stöhnen unter der Last des Unterrichtens der uninteressierten Schüler und ihrer schwachen Schulleistungen; Schüler klagen über das langweilige, lebensferne Unterrichtsangebot“ (Biermann, 1990, S. 68). Es wird damit die Qualität von Schule thematisiert. Fend (1998) geht im Rahmen eines systemtheoretischen Ansatzes der Frage nach Indikatoren für Schulqualität nach. Es lassen sich mehrere Qualitätsebenen lokalisieren, die in sich interdependent sind. Jede Ebene ist aber nicht völlig von der anderen



determiniert. Innerhalb der mehrbenenanalytisch angeordneten Gestaltungsebenen des selbstreflexiven Systems Schule sieht er folgende Ebenen (ebenda, S. 358):

- o Makroebene: Bildungsrecht, Bildungsadministration, Bildungspolitik
- o Mesoebene: Einzelne Schulen, Lehrerkollegien, Eltern, Schüler
- o Mikroebene: Der konkrete Lehr-/Lern-Prozess in einer Schulklasse

Zwar wirken Gestaltungs- und Veränderungsprozesse unmittelbar von „Oben“ nach „Unten“, dennoch besteht eine relative Autonomie vor Ort, so daß es innerhalb einzelner Schulen erhebliche Varianzen in der Qualität der pädagogischen Lebensräume geben kann. Im Zeitverlauf standen jeweils unterschiedliche Qualitätsmerkmale im Focus: Nach der personenorientierten Pädagogik nach dem 2. Weltkrieg die Lehrer, dann eine Konzentration auf eine Optimierung von Unterrichtstechnologien und –strategien, weiter eine eher kritische Ausrichtung auf eine Veränderung von Strukturen. Heute ist die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit zum Handlungsträger avanciert. Die Diskussion hat vor allem die innere Schulreform zum Gegenstand. „Das Bildungswesen ist bei uns das größte Unternehmen der öffentlichen Hand, mit den meisten Beschäftigten und den meisten ‘Kunden’“ (ebenda, S. 357). In einer Zeit immer knapper werdender finanzieller Ressourcen wird in der Diskussion kein öffentlicher Bereich ausgespart, und so muß sich auch der Bildungsbereich der Länder legitimieren und auf seine Effizienz hinterfragt werden. Diese ist im Hinblick auf die potentiellen Nutzer des Systems Schule auszurichten.

Im weitesten Sinne kann Schule als spezielles öffentliches (oder privates) Dienstleistungsunternehmen verstanden werden, wo durch planmäßigen Unterricht Bildung, Wissen und Fertigkeiten vermittelt werden. Durch seine Nutzer, die Schüler oder Studierenden<sup>1</sup>, als berufene Experten können die erbrachten Dienstleistungen entsprechend eingeschätzt und beurteilt werden

---

1 Im folgenden ist der Begriff „Schüler“ sinngemäß auf „Studierende“ anzuwenden. Die angeführten Untersuchungen beziehen sich auf ältere Schüler. Spezifische Untersuchungen zu Fachschulen fehlen.

(Graudenz/Randoll, 1992, S. 3). Diesen Anspruch umschreibt Jäger in den folgenden Positionen (1997, S. 7 ff.):

- Wenn Schule als Dienstleister verstärkt unter dem Aspekt von Qualitätsmanagement gesehen werden muß und in einer adäquaten Kosten-/ Nutzen-Relation stehen soll, und wenn Schule in einer globalen Welt auf ihren Nutzen hin überprüft wird, sollte eine Stärkung der Rolle der Nutzer erfolgen, indem deren Wertungen Relevanz haben.
- Schule steht in der Rechtfertigungspflicht, inwieweit sie für die Nutzer nützlich ist. Nutzenmaßstab ist, ob Lernfortschritte kognitiver, emotionaler und sozialer Art erzielt werden.
- Schule kann ein positives oder negatives Klima entwickeln, das durch aktiven Gestaltungsspielraum der handelnden Repräsentanten von Schule – im wesentlichen der Lehrer - maßgeblich beeinflusst wird und die Lebenswelt der Schüler unmittelbar tangiert.
- Schule ist ein Lebensraum mit enormer Zukunftsbedeutung für die Schüler als Nutzer der Institution

Jäger leitet daraus ab, daß die Sichtweise der Schüler für die qualitative Beurteilung von Schule von hoher Relevanz ist. Untersuchungen dieser Fragestellung bedürfen keiner weiteren Begründung und gehören vielmehr „zum normalen Procedere im gesellschaftlich-demokratischen Miteinander“ (ebenda, S. 8). Sie geben Anlaß, über potentielle Veränderungen von Schule und Unterricht nachzudenken.

So liegt es nahe, Bewertungen von Studierenden über ihre Schulform ein Forum zu geben. Deren subjektive Wahrnehmungen liegen im Focus des Untersuchungsinteresses dieser Arbeit, so wie sie die Institution Schule, Unterricht und die handelnden Repräsentanten in ihren „Lebenskontext“ einordnen. Daß dabei nur eine Sichtweise über Schule vor möglichen anderen thematisiert wird, wird angesichts des aufgezeigten Begründungszusammenhangs bewußt in Kauf genommen. „Gefragt werden soll vor allem danach, wie Schule bei Schülern ankommt, wie Schüler mit dem schulischen Geschehen bzw. den schulischen Gegebenheiten interpretierend umgehen und welche Wertungen und Haltungen bei Schülern im Hinblick auf Schule vorherrschend sind“ (Graudenz/Randoll, 1992, S. 3). Innerhalb einer personenorientierten Betrachtungsebene mit

möglichem Blickwinkel auf Schule durch Lehrer, Schüler, Schulleitung, Eltern und sonstige Umwelt fokussiert sich dieser auf den der Schüler.

Diese Position ist in vorliegender Literatur und empirischen Untersuchungen keineswegs selbstverständlich. Wenn es aber nicht die Regel ist, daß die Schüler als Nutzer von Schule angemessen zu Wort kommen, stellt sich die Frage: Was wissen wir eigentlich von unseren Schülern? Die Zeitschrift „Pädagogik“ erhob dies bereits 1992 zum Rahmenthema einer Ausgabe. Faulstich-Wieland bezeichnet Schule als „unbekannten Lebensraum“ (1992, S. 14), in dem alle an Schule und Unterricht Beteiligten ein unklares Bild voneinander haben. Schüler beurteilen ihre Schulzeit als eine „notwendige, jedoch lebensfremde, erfahrungsarme und sinnentleerte Durchgangsphase bis hin zum Beruf oder Studium ..., in der die für Schüler relevanten Fragen, ihre aktuellen Sorgen, Ängste und Nöte weitgehend ausgeblendet werden“ (Graudenz/Randoll, 1992, S. 1). Dies wird subjektiv differenziert empfunden, wobei die jeweiligen individuellen Gewichtungen von wahrgenommenen Problemkreisen u.a. auch von der besuchten Schulform, dem Ausbildungsstand und dem Lebensalter abhängig sind.

Lehrer haben häufig zwar eine Vorstellung darüber, daß die Haltung ihrer Schüler gegenüber der Institution Schule indifferent oder negativ ist. Daß Kontaktmöglichkeiten **und** gemeinsames Lernen aber als das Wichtigste an Schule von Schülern empfunden wird, dürfte mit dem überwiegenden Selbstverständnis der Lehrer nicht übereinstimmen. „‘Bildung’ scheint für viele deutsche Lehrer noch ein strenger und kontrollierter Prozeß zu sein ..., bei dem es mehr auf Überwachung als auf die Lust des Erforschens und Erkennens ankommt ...“ (Czerwenka, 1990, S. 451). Und da diese innere Haltung gerade bei älteren Schülern mit einem verengten Lernbegriff korrespondiert, führt Czerwenka weiter aus: „Überspitzt gesagt, scheint das ‘Leben’ aus diesem Begriff verbannt zu sein – ebenso wie die Lust am Denken. Die Schule mit ihren gegenwärtigen Systembedingungen und bevorzugten Lernarrangements hat hier offenbar einen nicht unerheblichen Anteil daran, was sie doch eigentlich fördern sollte, gerade zu verhindern“

(ebenda, S. 309). Wenn Schule aber in dieser Weise wahrgenommen wird, wirkt dies kontraproduktiv zu dem selbst gestellten Anspruch von Schule, lebenslanges Lernen zu initiieren und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, da insbesondere ältere Schüler und Studierende deutliche Abwehrreaktionen gegenüber kritisch beurteilten Faktoren - gestörtes Verhältnis zu den Lehrern, unzureichende didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, streßerzeugende Momente - zeigen. Faulstich-Wieland faßt die zentralen Aspekte wie folgt zusammen (1992, S. 15):

- Schüler erwarten Kontaktmöglichkeiten und Lernformen mit hohem sozialen Anteil.
- Die Lehrer sind darauf mehrheitlich nicht eingestellt und nutzen lernfördernde Gestaltungsmöglichkeiten von Schule und Unterricht zu wenig.
- Gerade bei älteren Schülern werden originär vorhandene Vorstellungen lebendiger und kommunikativer Lernformen zunehmend institutionell – gewollt oder ungewollt – verdrängt.

Bessoth formuliert pointiert mit Blick auf die Erwartungen an die Schulen: „Schüler sind Kunden der Lehrer, und deshalb darf die Unterrichtsqualität kein Zufallsergebnis sein, sondern das Ergebnis professioneller Zusammenarbeit“ (DE v. 11.1.2001), Schulbürokratie muß durch Qualitätsmanagement, durch neue Denkmodelle abgelöst werden. Die Artikulation der betroffenen Nutzer von Schule zielt letztlich auf Veränderungen im System: Einer Institution wird seitens der „Verbraucher“ eine Diagnose gestellt und aus den gewonnenen Daten empirischer Untersuchungen zur Schulqualität werden Vorschläge zur Optimierung des Systems abgeleitet. Damit wird die Sichtweise der Schülerschaft als Subsystem innerhalb von Schule in den Vordergrund gerückt. Schüler werden vom Objekt zum reflexiven Subjekt: „Dessen subjektive Theorien, Intentionen, Motivationen usw. sind ... der eigentliche Gegenstand und zugleich Anlaß zur Rekonstruktion und damit Basis für eine antizipierte Veränderung im Erleben und Verhalten derjenigen, die Schule machen“ (Jäger, 1997, S. 10). Die ursprünglich passive Sichtweise „...eines auf einzelne Fähigkeiten bzw. Eigenschaften reduzierten Individuums“ wird

überwunden, und dieses wird als ein sich „...entwickelndes und aktiv gestaltendes Individuum“ (ebenda) verstanden.

## 5.2 Die Voruntersuchung

Die Voruntersuchung fand im Juni 1998 an der öffentlichen Fachschule für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, der Martin-Behaim-Schule in Darmstadt statt. Die folgende Ziele wurden damit verfolgt:

- Feststellung der generellen Relevanz der Fragestellung dieser Untersuchung.
- Überprüfung, inwieweit sich eine Fokussierung auf bestimmte, in besonderer Weise relevante Fragestellungen ergibt.
- Suche nach einer geeigneten Erhebungsmethode.
- Erprobung von geeigneten Items für das Fragebogeninstrument der Hauptuntersuchung.
- Feststellung der Ergiebigkeit vor einer offiziellen Antragstellung beim Hessischen Kultusministerium auf Genehmigung der Untersuchung.

In zwei Klassen von Studierenden ( $n = 35$ ), davon in Klasse FS 80 am Ende des ersten Ausbildungsabschnitts und in Klasse FS 79 nach deren schriftlicher Abschlußprüfung, sollte die Relevanz unserer Fragestellung überprüft werden. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, der auf dem einer Untersuchung von Kazek (1990) zur Evaluation des Bildungsgangs der Höheren Handelsschule/Allgemeine Hochschulreife in Nordrhein-Westfalen basiert. Die vorwiegend geschlossenen Items wurden auf die Bedürfnisse dieser Voruntersuchung hin modifiziert und um qualitative Fragenanteile ergänzt.

Da die Studierenden den Untersuchungsleiter durch dessen Unterricht in ihren Klassen kannten, war die Bereitschaft zur Mitarbeit sehr hoch. Nach Aussagen der Studierenden interessierte sich zum ersten Mal überhaupt jemand in dieser umfassenden Form für deren Beurteilung der Schulform. Der Aufbau des Fragebogen und die Ergebnisse wurden mit den Studierenden unter engagierter Beteiligung diskutiert.

Nach Auswertung und kritischer Durchsicht der Ergebnisse konnte die Relevanz der Fragestellung bestätigt werden. Der inhaltliche Aufbau des Fragebogens der Voruntersuchung hatte sich jedoch in dieser Form nicht in allen Teilen bewährt. Es fehlte eine stringendere thematische Struktur. Die Diskussion mit den Studierenden und einigen Lehrkräften dieser Fachschule ergab zudem an einigen Stellen einen Ergänzungs- und Modifizierungsbedarf. Einige Themenkreise wurden nicht oder nur schlecht erfaßt, zudem sind die Items nicht faktorenanalytisch abgesichert. Da für dieses Forschungsvorhaben eine Vollerhebung geplant war, genügte die vorliegende Form nicht, um eine rationelle Auswertung zu gewährleisten. Es zeigte sich auch, daß im Fragebogen der Voruntersuchung zu freier Meinungsäußerung und Assoziation nicht genügend Raum gegeben wurde. Dennoch konnte in das Fragebogeninstrument der Hauptuntersuchung ein Teil der vorliegenden Items thematisch integriert werden.

### **5.3 Forschungsmethodischer Ansatz**

Die Konzeption der Untersuchung bedingt eine Reflexion über die Frage, welches wissenschaftstheoretische Paradigma der Zielsetzung angemessen ist. Schulevaluation wird im klassischen Sinne mit empirisch-analytischen Methoden durchgeführt, deren Ziele in eine Objektivierung einer bestimmten Schulform münden. Damit ist aber zugleich ein erheblicher Verlust an Abbildungsmöglichkeiten der pädagogischen Realität verbunden, denn die pädagogische Praxis umfaßt multivariate, multifaktorielle bzw. multifunktionale Größen, die nur durch eine Komplexitätsreduktion erfaßt und dargestellt werden können. Der damit verbundene Informationsverlust reduziert Schule auf zwar quantifizierbare Teilbereiche, bedingt aber zugleich, daß qualitative Aspekte der wesentlich vielfältigeren Realitätsebene unberücksichtigt bleiben müssen. Es kann ein unzureichendes, wenn nicht sogar verzerrtes Bild der pädagogischen Praxis entstehen.

Es besteht das Problem, daß ein ausschließlich empirisch-analytisch gestaltetes Forschungsdesign an den Bedürfnissen pädagogischer Praxis, und hier im besonderen der Evaluation einer konkreten Schulform – der Fachschule für Betriebswirtschaft – vorbeigeht. Wenn die Schulrealität aus der Sicht von Schülern oder Studierenden Gegenstand dieser Untersuchung ist, dann sollte wissenschaftsmethodisch die Subjektsicht als etwas originär Individuelles und Einmaliges darstellbar sein. Daher werden auch qualifizierende Verfahren herangezogen, „die der Komplexität und Dynamik der Erziehungsfelder und Fragestellungen gerecht werden“ (Wulf, 1983, S. 217). Damit wird der subjektiven Lebenswelt der befragten Probanden ein adäquater Platz eingeräumt.

In vorliegenden Untersuchungen werden häufig die zuvor aufgezeigten Forschungsparadigmen kombiniert, wenn dies möglich und vertretbar erscheint. So werden auch in dieser Untersuchung quantitative und qualitative Verfahren miteinander verbunden, um dem zuvor beschriebenen Anspruch genügen zu können. Zwar ist Schulbegleitforschung in dieser Form methodisch nicht unumstritten, da sie die Gütekriterien empirisch-analytischer Forschung vielfach nur unzureichend erfüllt und damit dem Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit und Generalisierbarkeit kaum genügen kann. Die gewählte Form kann indessen einen Beitrag dazu leisten, daß ein direkter Transfer der Ergebnisse in die schulische Praxis möglich wird, da sich das Forschungsinteresse nicht auf isolierbare quantifizierbare Teilaspekte richtet, sondern die vorgefundene schulische Realität als Ganzes darzustellen bzw. abzubilden versucht. Wenn an schulische Alltagspraxis und subjektive Prozesse angeknüpft wird, müssen die Methoden adäquat gewählt werden. Vor allem die Deskription kommt dem beschriebenen Forschungsansatz entgegen.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine spezielle Form von externer Schulevaluation. Im Vordergrund des Themas steht dabei der systemimmanente Vergleich, bei dem die intendierte Form der Fachschule für Betriebswirtschaft den konkreten schulischen Realitäten, die aus der Subjektsicht der Studierenden heraus ermittelt werden, gegenübergestellt

wird. Unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Voruntersuchung und unter Abwägung mehrerer möglicher, alternativer Zugangsweisen, wie beispielsweise frei assoziierte Aufsätze, Interviews, teilnehmende Unterrichtsbeobachtung, wurde die vorliegende Untersuchung als Fragebogenerhebung konzipiert, bei der die Studierenden ihre Subjektsicht in Wertungen, Haltungen und Meinungen hinsichtlich verschiedener Inhaltskategorien über Schule zum Ausdruck bringen sollten. In ihrem Selbstverständnis ist diese Untersuchung eine Explorationsstudie, die auch zur Hypothesengenerierung beitragen kann. Ziel dabei ist es, aus den deskriptiv dargestellten und analysierten Ergebnissen Anhaltspunkte über die Zukunftsfähigkeit der Fachschulen in Kenntnis der Subjektsicht ihrer Nutzer herauszuarbeiten und zur Entwicklung möglicher konkreter Handlungskonsequenzen beizutragen. Dies impliziert, daß die einzelnen Fachschulen für Betriebswirtschaft aus der Sicht ihrer Studierenden in ihrer Subjektivität beschrieben werden, so daß die Ergebnisse zu einer unmittelbaren pädagogischen Alltagsrelevanz führen können.

#### **5.4 Kategorien zur Bildung von Werturteilen**

In Anlehnung an die zuvor dargestellten Ausführungen bedarf es einer Festlegung der inhaltlichen Dimensionen, die die Sichtweise von Studierenden einer Fachschule abbilden. Werturteile äußern sich unter anderem über Einstellungen, die ein Mensch als Ergebnisse von Lernprozessen mit sich bringt. Unter Einstellungen versteht man die psychischen Neigungen von Individuen zu bestimmten positiven oder negativen Reaktionen auf Umwelteinflüsse (Triandis, 1975, S. 2 ff.). Tendenziell neigen Menschen dazu, Attitüden in Richtung auf konkrete Vorurteile zu verfestigen. Vorurteile können handlungsleitend für zu treffende Entscheidungen sein. Erfahrungsgemäß korrelieren Einstellungen und Wahrnehmungen positiv miteinander. Davon ausgehend, daß durch die Items eines Fragebogens als Stimulus (= meßbare unabhängige Variable) Wahrnehmungsurteile/verbal geäußerte Überzeugungen (= meßbare abhängige Variable) provoziert werden, wird die handlungsleitende



Funktion von Einstellungen als intervenierende Variable deutlich. Die Messung von Attitüden ist aber nicht direkt möglich, sondern erfolgt mit Hilfe von empirisch beobachtbaren Indikatoren. Im Rahmen dieser Untersuchung kommt es vorrangig auf erfragbare Meinungen und Werturteile an. Da es dazu für die Schulform der Fachschulen keine ähnlich konzipierten Untersuchungen gibt, werden vergleichbare Studien, in denen Abiturienten und Studenten ihre Schulform bzw. Hochschule beurteilten, herangezogen, um daraus Kategorien zur Bildung von Werturteilen zu gewinnen.

Anlaß der vorliegenden Untersuchung ist eine wissenschaftlich zunächst nicht erwiesene, aber latent vorhandene und geäußerte Unzufriedenheit der Studierenden an Fachschulen. Daher ist der individuell erlebte Grad an Zufriedenheit **e i n** relevantes Werturteil. Westermann u.a. (1996) führten dazu eine Untersuchung zur Messung der Studienzufriedenheit von Studenten verschiedener Fachbereiche in Zufriedenheitsskalen mit den Dimensionen

- allgemeine Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung,
- Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums,
- Zufriedenheit mit den Studienbedingungen,
- Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung

durch. Studienzufriedenheit wird in eine Analogie zu einem Konzept der Arbeitszufriedenheit<sup>1</sup> (Apenburg, 1980, S. 49 ff.) gesetzt. Beide Konzepte weisen eine Häufung von Gemeinsamkeiten auf, so daß das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit in den Bereich der Pädagogischen Psychologie übertragen und Studienzufriedenheit explizit analog zur Arbeitszufriedenheit konzipiert werden kann (Westermann u.a., 1996, S. 2 ff.). Studienzufriedenheit wird als Bündel individueller Attitüden einer Person gesehen, die zu einem Objekt positiv oder negativ sein können. Sie ergeben sich „... aus den wesentlichen Überzeugungen, die die Person zu diesem Objekt hat. Jede Überzeugung entspricht dabei einer Aussage, die dem Objekt ein bestimmtes Attribut zuordnet. ... Die individuelle

---

1 vgl. zur Messung von Arbeitszufriedenheit: Rosenstiel, 2000, S. 394 ff. sowie Neuberger, 1974

Einstellung resultiert dann daraus, welche Attribute für die Person wesentlich sind, wie sie sie jeweils bewertet und welche Überzeugungsstärken sie hat“ (ebenda, S. 3). Den Dimensionen der Studienzufriedenheit wurden relevante Items zur Erfassung zugeordnet und nach der empirischen Untersuchung faktorenanalytisch untersucht. Da der zu messende Gegenstand, die Studienzufriedenheit, entsprechend der Arbeitszufriedenheit, mehrdimensional ist (Rosenstiel, 2000, S. 395), lassen sich für die komplexe und vielschichtige Hauptkategorie Studienzufriedenheit folgende Subkategorien identifizieren:

#### Studienzufriedenheit

- Studieninhalte,
- Studienbedingungen,
- Persönliche Belastung durch das Studium.

Daraus wurden reliable und homogene Skalen entwickelt (Westermann u.a., 1996, S. 18). Diese fließen in modifizierter Form in das Fragebogeninstrument ein.

Unser Konzept erfährt durch eine Untersuchung von Graudenz und Randoll (1992) eine wesentliche Erweiterung. Zur Beurteilung von Schule wurden in einer Pilotstudie Rechtspfleger während ihrer Ausbildung sowie Psychologie- und Germanistikstudenten über ihre Schulzeit in den Abschlußklassen einer schulischen Oberstufe (Gymnasium, Fachoberschule, Gesamtschule) befragt. Graudenz und Randoll gehen davon aus, daß das Bild von Schule aus der Sicht von Oberstufenschülern nicht mit dem von Schülergruppen jüngeren Alters (Mittelstufe) vergleichbar ist. Dies machen sie vor allem an folgenden Kriterien fest (ebenda, S. 5 ff.):

- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist tendenziell weniger hierarchisch.
- Den Schülern wird mehr Eigenverantwortlichkeit und Eigeninitiative und mehr Freiraum bei der Bewältigung schulischer Anforderungen abverlangt und zuerkannt.
- Sie sind eher in der Lage, sich gegenüber Lehrern und Mitschülern abzugrenzen.
- Es gibt Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. durch Fächerwahl), die eigenen Interessen und Präferenzen auszuleben.

- Durch den freiwilligen Besuch einer Oberstufe liegt die Anwesenheitspflicht in der eigenen Verantwortung.
- Abiturienten haben die längste Zeit an Schulerfahrung hinter sich und können daher Schule kritisch-distanziert beurteilen.
- Oberstufenschüler haben sich im Laufe ihrer Schullaufbahn mit den Leistungs- und Selektionsprinzipien von Schule arrangiert.

Die Studie wurde in der Absicht konzipiert, „... ein möglichst weites Spektrum von Schulerfahrungen abzufragen und vor allem solche Inhalte stärker zu thematisieren, die die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in der Schule, den Lehrereinfluß auf spezifische Fähigkeiten von Schülern und auf ihre Persönlichkeitsentwicklung, sowie die Erwartungen, die Schüler an Schule und Lehrer haben, betreffen“ (ebenda, S. 6). Dabei sollen sich ergebende Diskrepanzen zwischen realer Erfahrung und der Einschätzung der individuellen Bedeutung darauf hinweisen, wo „... Bedürfnisse und Ansprüche von Schülern nur unzureichend berücksichtigt wurden bzw. wo Schule in der Beurteilung der Befragten ihre Funktion zu wenig erfüllt hat“ (ebenda, S. 6). Aus dieser Pilotstudie entwickelte Randoll (1997) ein Erhebungsinstrumentarium mit folgenden inhaltlichen Hauptkategorien und entsprechenden Subkategorien (ebenda, S. 15):

#### I Urteile über Schule (ebenda, S. 19 ff.)

- Akzeptanz von und Identifikation mit Schule
- Soziale Beziehungen unter Schülern
- Stellenwert von Noten und Punkten
- Leistungsanspruch von Schule
- Zeit in der Schule
- Mitsprache- und Einflußmöglichkeiten in der Schule
- Identifikation mit Lerninhalten
- Schule und berufliche Perspektive

#### II Sinn und Funktion von Schule (ebenda, S. 29 ff.)

- Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl
- Soziale Unterstützung und Mitsprache
- Persönlichkeitsförderung
- Wissen
- Berufliche Orientierung
- Soziales Lernen
- Lehrer-Schüler-Beziehung

### III Lehrer und Unterricht (ebenda, S. 46 ff.)

#### *a) Lehrereinfluß auf Schüler*

- Förderung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale von Schülern
- Wissensvermittlung und Umgang mit Wissen
- Soziales Lernen
- Vorbereitung auf den Beruf

#### *b) Schülerurteile über Lehrer und Lehrerselbstbild*

- Akzeptanz der Schülerpersönlichkeit durch Lehrer
- Psychologisch-pädagogische Fähigkeiten der Lehrer
- Didaktisch-fachliche Fähigkeiten der Lehrer
- Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten von Lehrern
- Schulisches Leistungsprinzip

### IV Schüler- und Lehrerurteile über Schüler (ebenda, S. 74 ff.)

- Mitgestaltung und Mitverantwortung
- Lehrer-Schüler-Verhältnis
- Schulische Leistungen
- Schüler-Schüler-Beziehung

Graudenz und Randoll (1992) stellen die inhaltliche Validität des von ihnen entwickelten Fragebogens her, indem zwei Versionen entwickelt und in je einer Kohorte (Version I: n = 170; Version II: n = 59) eingesetzt wurden. Version I enthält bis auf drei offene sämtlich geschlossene Fragen, während in Version II die offenen Fragen deutlich überwiegen. Da sich eine weitgehende inhaltliche Übereinstimmung der geschlossenen Items mit den spontan geäußerten Antworten auf die offenen Fragen ergab, gehen sie davon aus, daß inhaltliche Validität gegeben ist. In beiden vorgenannten Untersuchungen führte zudem eine faktorenanalytische Überprüfung der den Inhaltskategorien zugeordneten Fragestellungen zu durchweg hohen Faktorenladung<sup>1</sup>.

Fachschulen sind zwischen allgemeinbildenden Schulen, beruflicher Erstausbildung mit anschließender Berufspraxis und Hochschulen positioniert. Daher sind Lebenssituation und Struktur der Studierenden von Fachschulen für Betriebswirtschaft sowohl mit der von Oberstufenschülern

---

1 Die Untersuchungen von Graudenz und Randoll (1992) sowie Randoll (1997) enthalten keine Angaben dazu. In einer Befragung äußerte sich Randoll dahingehend, daß eine Faktorenanalyse durchgeführt wurde, die insgesamt hohe Faktorenladungen aufweist.

als auch Studenten einer Hochschule vergleichbar. Im folgenden sollen die Fragestellungen der dargestellten Untersuchungen von Westermann u.a. (1996) sowie Graudenz und Randoll (1992) sowie Randoll (1997) zur Kategoriebildung von Werturteilen in modifizierter Form für diese Untersuchung herangezogen werden, um daraus unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Voruntersuchung das geplante Fragebogeninstrument zu entwickeln.

## 5.5 Entwicklung des Fragebogeninstruments

Unter Berücksichtigung der zuvor beschriebenen Erfahrungen in der Voruntersuchung und den hier geäußerten Erwartungen und Anregungen der Studierenden wurde ein Fragebogeninstrument für die Hauptuntersuchung entwickelt, das dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden Forschungsansatz entgegenkommt. Die Items sind im wesentlichen aus vorhandenen und erprobten Fragebogen entnommen und wurden entsprechend modifiziert. Für die geschlossenen Fragen waren dies vorzugsweise die Untersuchungen von Graudenz und Randoll (1992) und Randoll (1997) sowie für die Hauptkategorie der Studienzufriedenheit die Untersuchung von Westermann u.a. (1996). Hinzu kamen ergänzend Instrumente der Hochschulinformations-System-GmbH (HIS), des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (LSW), die allesamt Kazek (1990, S. 77) in seiner Untersuchung verwendete, weiterhin das Spiegel-Hochschul-Ranking (1998) des Emnid-Institut. Bei der Zusammenstellung der Items sowie der Prüfung auf Redundanz und Umfang konnte auf eine Beratung durch einen Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, zurückgegriffen werden<sup>1</sup>. Die erste Fragebogenversion wurde im Dezember 1998 einem Pre-Test in Klasse FS 81 der öffentlichen Fachschule an der Martin-Behaim-Schule in Darmstadt unterzogen. Mit geringfügigen Änderungen ergab dieser Entwurf die Endfassung. Als Bearbeitungszeit erwiesen sich 90 Minuten (= 1

---

<sup>1</sup> Dr. Dirk Randoll wird für seine konstruktive Mitarbeit an dieser Stelle gedankt.

Doppelstunde) als angemessen. Es wurde davon ausgegangen, daß sich Studierende einer kaufmännischen Fachschule hinlänglich auf diese Bearbeitungszeit einstellen können, ohne Ermüdungs- oder Überforderungserscheinungen zu zeigen. Das Fragebogeninstrument (siehe Anhang 11.6 auf S. 359) besteht aus mehreren Teilen:

- **Anschreiben** als Deckblatt, welches die an der Untersuchung beteiligten Institutionen nennt und den Zweck der Untersuchung kurz erklärt;
- **Personenbezogene Daten** (Identifikations-Nummer, Vollzeit-/Teilzeitform, Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Lebensverhältnisse, soziale Herkunft);
- **Schulbildung;**
- **Berufsausbildung und Berufspraxis;**
- **Ausbildung an der Fachschule für Betriebswirtschaft;**
- **Berufliche Zukunft – heutige Sicht** (Mobilität, Verdienstmöglichkeiten, Vertragsform);
- **Sonstiges** (Urteile über die Fachschule, die in den anderen Items nicht zur Sprache kamen).

Die Items sind weitgehend thematisch geordnet. Die Probanden konnten sich somit auf eine bestimmte Thematik einstellen, entfernte Placierungen verwandter Fragen wurden weitgehend vermieden. Eine ansprechende und optisch gut lesbare Gestaltung des Fragebogens erhöhte die Übersichtlichkeit für die Teilnehmer der Untersuchung.

Für die Erfassung der Wahrnehmungen mittels der geschlossenen Items wurde eine fünfstufige Likert-Skala (trifft völlig zu; trifft etwas zu; weder/noch; trifft nicht ganz zu; trifft nicht zu) verwendet. Bei der Hauptkategorie „Sinn und Funktion der Fachschule“ wurde ergänzend erfaßt, für wie wichtig der Proband eine Aussage für sich individuell hält (sehr wichtig; eher wichtig; weder/noch; eher unwichtig; völlig unwichtig). In der Hauptkategorie „Lehrereinfluß“ sollte zusätzlich beurteilt werden, ob der Proband einen günstigeren Lehrereinfluß wünscht (ja/nein). Schließlich

wurde auch in der Hauptkategorie „Schülerurteile über Lehrer“ die oben angeführte Likert-Skala verwendet, und es sollte außerdem eine Angabe über die Anzahl der Lehrer erfolgen, für die eine Aussage zutrifft (die meisten; viele, einige; wenige; keine). Ein Ablochplan wurde erstellt, um eine rationelle Datenerfassung zu ermöglichen (siehe Anhang 11.7 auf S. 377).

Bei dem vorliegenden Fragebogeninstrument handelt es sich um eine Maximalfassung. Zum Zeitpunkt der Befragung war nicht absehbar, ob dieser mit allen Fragestellungen in die Auswertung und Diskussion gehen sollte. Daher wurde er in dieser Form eingesetzt, um später möglicherweise nicht mehr korrigierbare Informationsverluste zu vermeiden.

## **5.6 Planung und Durchführung der Untersuchung**

Der Kontakt zu den beruflichen Schulen mit öffentlicher Fachschule für Wirtschaft der Fachrichtung Betriebswirtschaft wurde bereits in der Phase des Genehmigungsverfahrens hergestellt. Nach dem Hessischen Schulgesetz in der Fassung vom 15.5.1997 ist nach § 84 zur Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung in öffentlichen Schulen die Genehmigung des Hessischen Kultusministeriums erforderlich. Diese wurde im November 1998 beantragt. Nach Anhörung der Schulkonferenzen sämtlicher beteiligter Schulen erfolgte die Genehmigung durch das Hessische Kultusministerium am 13. Januar 1999<sup>1</sup>.

Um eine ausgewogenere Beurteilung dieser Schulform zu erhalten, wurde ausschließlich auf die Studierenden zurückgegriffen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im 2. Ausbildungsabschnittes befanden. Da die Abschlußprüfungen der Vollzeitschulen nach den hessischen Osterferien anberaumt waren, andererseits zuvor erfahrungsgemäß eine große Anzahl von Klausuren zu bewältigen sind, wurde die Untersuchung von Mitte Februar bis Anfang März 1999 durchgeführt. In aller Regel verhielten sich

---

<sup>1</sup> Hess. KM, Az. VI A 2 – 662/221-654, Schr. vom 13.1.1999

die angesprochenen Schulleiter und Abteilungsleiter der Fachschulen kooperativ und waren interessiert. An einer Schule mußte jedoch der Schulleiter auf die Genehmigung zur Durchführung der Untersuchung durch das Hessische Kultusministerium hingewiesen werden.

Von 15 beruflichen Schulen Hessens mit kaufmännischer Fachschule gab es an 11 eine oder zwei Abschlußklassen. Die Anzahl der in die Untersuchung einbezogenen Schulen verteilt sich wie folgt:

**Tab. 8: Beteiligte Fachschulen, Klassenstärke sowie Teilnehmer der Untersuchung (N und %)**

<i>Name und Ort der Schule</i>	<i>VZ/TZ</i>	<i>Studierende</i>		
		<i>Klassen- stärke</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
01. Martin-Behaim-Schule, Darmstadt	VZ	19	16	84,2
02. Wilh.-Merton-Schule, Frankfurt	VZ	40	30	75,0
03. Kaufm. Schulen I, Hanau	VZ	23	19	82,6
04. Kaufm. Schulen, Dillenburg	TZ	40	36	90,0
05. Schulze-Deltzsch-Schule, Wiesbaden	TZ	21	16	76,2
06. Max-Weber-Schule, Gießen	VZ	14	14	100,0
	TZ	26	22	84,6
07. Berufl. Schulen, Kirchhain	VZ	10	8	80,0
08. Wilh.-Knapp-Schule, Weilburg	VZ	27	22	81,5
	TZ	12	10	83,3
09. Richard-Müller-Schule, Fulda	VZ	9	9	100,0
10. Martin-Luther-King-Schule, Kassel	VZ	17	15	88,2
	TZ	16	12	75,0
11. Berufl. Schulen, Korbach	TZ	20	18	90,0
<b><i>Summen</i></b>		<b><i>294</i></b>	<b><i>247</i></b>	<b><i>84,0</i></b>
<b><i>Darunter: Vollzeitstudierende</i></b>		<b><i>159</i></b>	<b><i>133</i></b>	<b><i>83,6</i></b>
<b><i>Teilzeitstudierende</i></b>		<b><i>135</i></b>	<b><i>114</i></b>	<b><i>84,4</i></b>



Mit insgesamt 84% der Gesamtzahl der Studierenden ( $75\% < x < 100\%$ ) bzw. 247 Studierenden im zweiten Ausbildungsabschnitt wurde eine genügend große Anzahl an Studierenden befragt, um zu signifikanten Aussagen zu kommen.

Die Durchführung der Befragung erfolgte in einer durchweg freundlichen und angenehmen Atmosphäre an den Schulen. Häufig kamen die Schulleiter oder Abteilungsleiter mit in die Klassen, um den Untersuchungsleiter vorzustellen. Die jeweiligen Fachlehrer waren in aller Regel sehr interessiert, aber während der Bearbeitungszeit von 90 Minuten nicht anwesend. Da der Untersuchungsleiter seit vielen Jahren in diesen Fachklassen unterrichtete, war es nicht schwer, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Fachlehrern, während deren regulärem Unterricht die Untersuchung stattfand, und den Studierenden herzustellen. Dies ist um so bedeutender, als erst durch das Herstellen eines entsprechenden Settings und positiver Stimulation mit zuverlässigen Ergebnissen gerechnet werden kann. Obwohl die schriftliche Abschlußprüfung unmittelbar bevorstand, beteiligten sich die Studierenden engagiert und zügig beim Ausfüllen des Fragebogens.

Nach einer kurzen Einführung über Ziel und Zweck der Untersuchung und zur Person des Untersuchungsleiters wurde auf Freiwilligkeit der Teilnahme verwiesen und Anonymität der erhobenen Daten zugesichert. Die anschließende Beantwortung der Fragebogen erfolgte bis auf zwei Ausnahmen im Beisein des Untersuchungsleiters, so daß von einer hohen Standardisierung der Befragungssituation und normierten inhaltlichen und verhaltenstechnischen Reaktionen auf Nachfragen der Studierenden ausgegangen werden kann.

Lediglich in zwei Fällen konnte die Untersuchung nicht persönlich durchgeführt werden. Einmal konnte im Vorfeld kein vertrauensvolles Verhältnis zum dortigen Schulleiter hergestellt werden, so daß ein Fachlehrer die Untersuchung durchführte ( $n = 8$ ). An einer weiteren Schule wurde kein passender Termin gefunden ( $n = 19$ ); hier übernahm der

Abteilungsleiter die Durchführung der Befragung. Beiden Schulen wurde zuvor mit den Fragebogenvordrucken eine Handanweisung übersandt, die auch die bisherigen Erfahrungen berücksichtigte.

Die Durchführung in Vollzeitklassen fand vormittags während der Unterrichtszeit, die in Teilzeitklassen zwischen 18.00 und 19.30 Uhr statt. Es konnten keine signifikanten Verhaltensunterschiede während der Bearbeitung zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudierenden festgestellt werden, auch wenn vermutet werden kann, daß die Teilzeitstudierenden nach ihrem Berufstag ermüdet waren. Die Bearbeitung erfolgte in der Regel in der vorgegebenen Zeit (Intervall mindestens 60 Minuten/maximal 95 Minuten). Insbesondere die Möglichkeit, sich zum Schluß des Fragebogens frei zu artikulieren, wurde von den Probanden häufig genutzt.

## 6. Ergebnisse

### 6.1 Hinweise zur Auswertung der Ergebnisse

Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden dieses doppelqualifizierenden Studienganges<sup>1</sup> zeichnet sich durch eine spezifische Bildungsbiographie aus. Der Weg von allgemeiner Schulbildung, Berufsausbildung und bisheriger Berufspraxis in die Fachschule für Betriebswirtschaft ist eine zielgerichtete Entscheidung im Hinblick auf eine Stabilisierung und Verbesserung beruflicher Chancen im mittleren bis gehobenen Unternehmensbereich. Die Studierenden sind häufig hoch motiviert. Sie nehmen in der Vollzeitform bei Ausstieg aus dem Berufsleben Minderungen in ihrem Lebenshaltungsniveau sowie in der Teilzeitform die Doppelbelastung von Beruf und Fachschulbesuch auf sich. Zudem kann angenommen werden, daß die Absolventen mit hohen Erwartungen das Studium an der FSB aufgenommen haben: Einmal an die angebotenen Inhalte im Unterricht, von dem sie annehmen, daß er vor allem in Abgrenzung zur Fachhochschule eine starke Praxisorientierung aufweist; zum anderen an die Lehrkräfte, an die sie hohe fachlichen Ansprüche stellen und erwarten, daß ihre Lehrer sich im Unterricht auf diese spezielle Klientel einer Weiterbildungseinrichtung einstellen.

Die Überprüfung der Ergebnisse aus der Voruntersuchung läßt jedoch vermuten, daß diese Erwartungen und Ansprüche in Teilbereichen tendenziell nur unzureichend erfüllt werden. Die Auswahl der darzustellenden und zu diskutierenden Befunde erfolgt daher unter zwei Aspekten:

1. Anlaß zu dieser Untersuchung war die über Jahre hinweg von den Studierenden gegenüber dem Verfasser geäußerte Unzufriedenheit mit dem Besuch einer Fachschule per se. Daher werden als ein Schwerpunkt die Einschätzungen der Studierenden zu der Hauptkategorie „Studienzufriedenheit“ dargestellt und diskutiert.

---

1 Die Verordnung bezeichnet die Fachschule nicht als Studiengang, sondern als Bildungsgang, um diese Schulform gegen die Hochschulen abzugrenzen. In der Schulpraxis findet man dagegen oft beide Bezeichnungen nebeneinander.

Darüber hinaus sollen einige Aspekte näher untersucht werden, die nach den Ergebnissen der Voruntersuchung Negativurteile der Studierenden in gehäufte Form beinhalten. Diese zeigen sich besonders deutlich in der Hauptkategorie „Urteile der Studierenden über Lehrkräfte an der Fachschule“. Um die vorliegende Untersuchung inhaltlich nicht zu überfrachten, wurde dagegen auf die Darstellung und Diskussion der Hauptkategorie „Lehrereinfluß an der FSB auf die Studierenden“ verzichtet. Die Ergebnisse können angemessener in einer folgenden und eigenständigen Untersuchung dargestellt werden.

2. Weitere Schwerpunkte finden sich in die Hauptkategorien „Urteile über die FSB“ und „Sinn und Funktion der FSB“, zumal sich in ihnen die Wertungen, die zentralen Motive zur Aufnahme des Studiums und die intentionalen Schwerpunkte einer kaufmännischen Fachschule widerspiegeln. In der Voruntersuchung konnte dazu ebenfalls in Teilbereichen eine latente Unzufriedenheit bemerkt werden.

Die Darstellung der Befragungsergebnisse ist trotz der oben angeführten Reduktion aufgrund der immer noch relativ großen Datenmenge komplex. Um sie dennoch für den Leser übersichtlich zu gestalten, wird die Deskription der Ergebnisse von der Diskussion strikt getrennt. Innerhalb des deskriptiven Teils werden die quantitativen und qualitativen Befunde zudem separat wiedergegeben. Im Anschluß an die quantitative Deskription werden die Befunde der schultypbezogenen und geschlechtsspezifischen Differenzierungen aus den t-Tests für unabhängige Stichproben zusammenfassend aufgezeigt, ohne daß sie in die Diskussion der Ergebnisse einfließen. Auch diese Befunde können Gegenstand einer weiteren Untersuchung sein.

## 6.2 Beschreibung der Probandengruppe

Im Schuljahr 1998/99 besuchten im Bundesland Hessen 294 Studierende die Abschlußklasse einer Fachschule für Betriebswirtschaft<sup>1</sup>. Davon nahmen 247 (84%) an der Befragung teil. Von den insgesamt 159 Vollzeitstudierenden konnten 133 (83,6%) und von den insgesamt 135 Teilzeitstudierenden 114 (84,4%) befragt werden (siehe Tab. 8 auf S. 153).

- *Allgemeine Lebensumstände und sozioökonomische Verhältnisse*

Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 29,3 Lebensjahren, die Altersstruktur verteilt sich wie folgt:

**Tab. 9: Altersstruktur der befragten Studierenden**

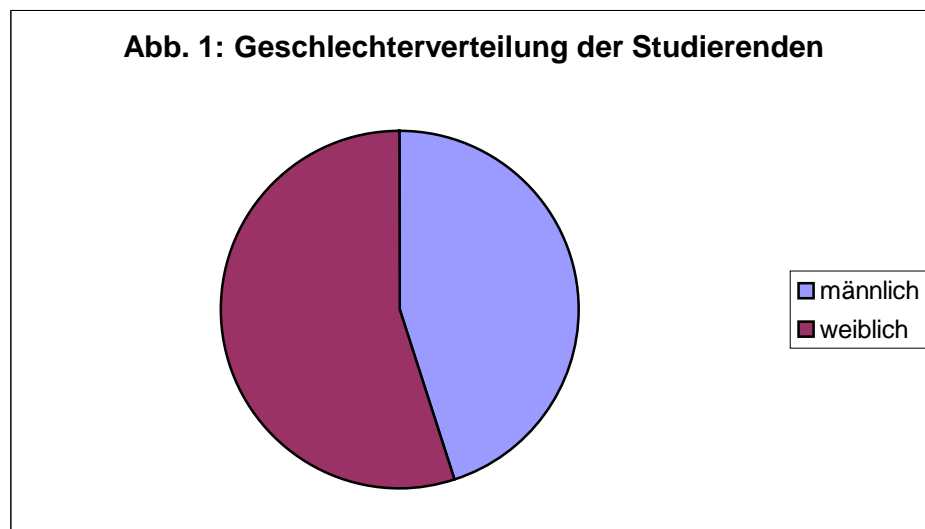
Alter	Insgesamt, darunter: Vollzeitstud. Teilzeitstud.					
	N	%	N	%	N	%
20 – 24	57	23,2	34	25,8	23	20,2
25 – 29	113	45,9	63	47,7	50	43,9
30 – 34	39	15,9	19	14,4	20	17,5
35 – 39	30	12,2	14	10,6	16	14,0
40 und älter	7	2,8	2	1,5	5	4,4
<b>Summe</b>	<b>246</b>	<b>100,0</b>	<b>132</b>	<b>100,0</b>	<b>114</b>	<b>100,0</b>
Ohne Angaben	1					
<b>Total</b>	<b>247</b>					

Die Tabelle verdeutlicht, daß 23 % der Studierenden im Alter zwischen 20 und 25 Jahren die FSB besuchen. Bezüglich Lernleistung und Lernmotivation kann davon ausgegangen werden, daß für diese Studierenden noch keine altersbedingte Umstrukturierung oder Verlangsamung der Lernprozesse eintritt. In diesem Lebensalter liegt zugleich der Zeitraum, wo durch eine qualifizierte Weiterbildung Karriereerwartungen erfüllt werden sollen. Für die Kohorte der über 25-jährigen Studierenden (76,6%) gilt dies eingeschränkt. Oleschowski (1969) geht davon aus, daß Menschen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren ein Lernplateau erreichen, welches nach dem 25. Lebensjahr langsam, in einem

<sup>1</sup> Erhebung in den einzelnen Schulen während der Durchführung der Untersuchung

späteren Lebensalter rapide absinkt. Wenn 30,8% der Studierenden ein Lebensalter von mehr als 30 Jahren aufweisen, ist zu prüfen, ob Lernen in der kaufmännischen Fachschule den spezifischen Lernprozessen dieser Studierenden angepaßt werden sollte.

Der Anteil der weiblichen Studierenden liegt mit 55,1% (N = 136) über dem der männlichen (44,9%; N = 111):



Die Abbildung spiegelt auch den Frauenanteil in Klassen mit kaufmännischen Auszubildenden der Berufsschule, der meistens erheblich über dem männlicher Auszubildenden liegt. In manchen Fachklassen wie z.B. Kaufleuten für Bürokommunikation sind nahezu alle Auszubildenden Frauen. Dies zeigt zugleich, daß das Studium an der FSB am Beginn einer möglichen beruflichen Karriere steht, da in Positionen des mittleren und gehobenen Managements der Anteil an Frauen erfahrungsgemäß tendenziell abnimmt.

Nur sechs Studierende (2,4%) ohne deutsche Staatsbürgerschaft besuchen diese Schulform. Dies spiegelt das Ausbildungsverhalten der Unternehmen, denn mindestens in den gehobenen Ausbildungsberufen wie z.B. Industriekaufmann findet sich ebenfalls nur ein geringerer Anteil an Auszubildenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft.

21,9% (N = 54) der Studierenden geben an, verheiratet zu sein, 37,2% (N = 92) leben nach eigenen Aussagen in einer festen Partnerschaft, 40,5% (N = 100) leben als Single. 21,1% (N = 52) der Studierenden haben ein oder mehrere Kinder.

In einer eigenen Wohnung leben 62,3% (N = 154), 30% (N = 74) wohnen noch bei den Eltern. 5,7% (N = 14) der Studierenden geben an, in einer Wohngemeinschaft zu leben. Nahezu alle Studierende haben ihren Wohnsitz im Bundesland Hessen (91,5%; n = 226).

Über die soziale Herkunft der Studierenden, ermittelt anhand der beruflichen Tätigkeit, der Schulbildung und des beruflichen Abschlusses der Eltern, geben die folgenden Tabellen Auskunft (bei verstorbenen Elternteilen sollte jeweils der letzte Status angegeben werden):

**Tab. 10: Berufliche Stellung von Vater und Mutter der Studierenden**

<i><b>Stellung im Beruf</b></i>	<i><b>Vater</b></i>		<i><b>Mutter</b></i>	
	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>
Selbständige	44	17,8	19	7,7
Angestellte	59	23,9	76	30,8
Arbeiter	34	13,8	22	8,9
Beamte	18	7,3	75	30,4
Nicht erwerbstätig	71	28,7	44	17,8
In Rente	15	6,1	09	3,6
<i><b>Summe</b></i>	<i><b>247</b></i>	<i><b>100,0</b></i>	<i><b>247</b></i>	<i><b>100,0</b></i>

Die Väter der Studierenden sind zu 23,9% als Angestellte tätig, zu einem geringeren Anteil (17,8%) als Selbständige, dagegen kaum Arbeiter (13,8%) und in noch geringerem Umfang Beamte (7,3%). Der größte Teil der Väter ist allerdings nicht mehr (28,7%) oder nicht (2,4%) erwerbstätig. Dagegen sind die Mütter entweder Angestellte (30,8%) oder Hausfrauen (30,8%). Der Anteil der Mütter in Rente (17,8%) ist im Vergleich zu den Vätern geringer und erklärt sich aus dem in der Regel im Vergleich zu ihren Ehegatten jüngeren Lebensalter.

Die Schulbildung der Eltern zeigt die folgende Tabelle:

**Tab. 11: Schulbildung der Eltern nach erreichtem höchsten Schulabschluß**

<i><b>Schulabschluß</b></i>	<i><b>Vater</b></i>		<i><b>Mutter</b></i>	
	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>
Abitur	28	11,3	10	4,0
Fachhochschulreife	14	5,7	6	2,4
Mittlere Reife	74	30,0	98	39,7
-----				
Hauptschule	107	43,3	111	44,9
keinen Schulabschluß	2	0,8	1	0,4
Nicht bekannt	20	8,1	19	7,7
Ohne Angaben	2	0,8	2	0,8
<i><b>Summe</b></i>	<i><b>247</b></i>	<i><b>100,0</b></i>	<i><b>247</b></i>	<i><b>100,0</b></i>

=====

Bei der Schulbildung der Eltern von Studierenden der FSB überwiegt statistisch für sich betrachtet der Besuch der Hauptschule. Werden jedoch die Angaben zu „Nicht bekannt“ außer acht gelassen und die Abschlüsse Abitur, Fachhochschulreife und Mittlere Reife zusammengefaßt, zeigt sich, daß gehobene Schulabschlüsse doch vorherrschen und sich hieraus eine tendenzielle Mittelschichtorientierung ablesen läßt.

In der folgenden Tabelle ist der höchste erreichte berufliche Abschluß der Eltern von Studierenden der FSB wiedergegeben:



**Tab. 12: Höchster erreichter beruflicher Abschluß der Eltern**

<b>Beruflicher Abschluß</b>	<b>Vater</b>		<b>Mutter</b>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Hochschule	18	7,3	7	2,8
Fachhochschule	17	6,9	3	1,2
Meister/Techniker	71	28,7	5	2,0
-----				
Berufsausbildung	127	51,4	165	66,8
Keinen Berufsabschluß	7	2,8	51	20,6
Nicht bekannt	7	2,8	12	4,9
Ohne Angaben	0	0,0	4	1,6
<b>Summe</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>
=====				

Größtenteils haben Väter und Mütter von Studierenden der FSB eine Berufsausbildung abgeschlossen. Eine differenzierte Betrachtung zeigt aber auch hier, daß ein erheblicher Teil der Väter sich beruflich über eine Berufsausbildung hinaus weiterqualifiziert hat. Die Mütter haben dagegen im Regelfall lediglich eine Berufsausbildung abgeschlossen oder – in geringerem Umfang - verfügen über keinen Berufsabschluß.

Die soziographischen Daten der Eltern von Studierenden der FSB geben Hinweise auf die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht. Die Zuordnung erfolgt in ein siebenstufiges Schichtenmodell<sup>1</sup>. Ausgehend von den zuvor dargestellten Merkmalen lassen die erhobenen Daten den Schluß zu, daß die Studierenden größtenteils aus Familien in einer Bandbreite der oberen Unterschicht bis zur mittleren Mittelschicht stammen. Gerade in diesen Familien wird vielfach der Wille zu Aus- und Weiterbildung tradiert, um den eigenen Kindern Möglichkeiten zur Überwindung der Schichtenzugehörigkeit zu geben.

---

1 Das siebenstufige Modell weist folgende Schichten aus: Oberschicht, obere/mittlere/untere Mittelschicht, obere/untere Unterschicht, soziale Verachtete

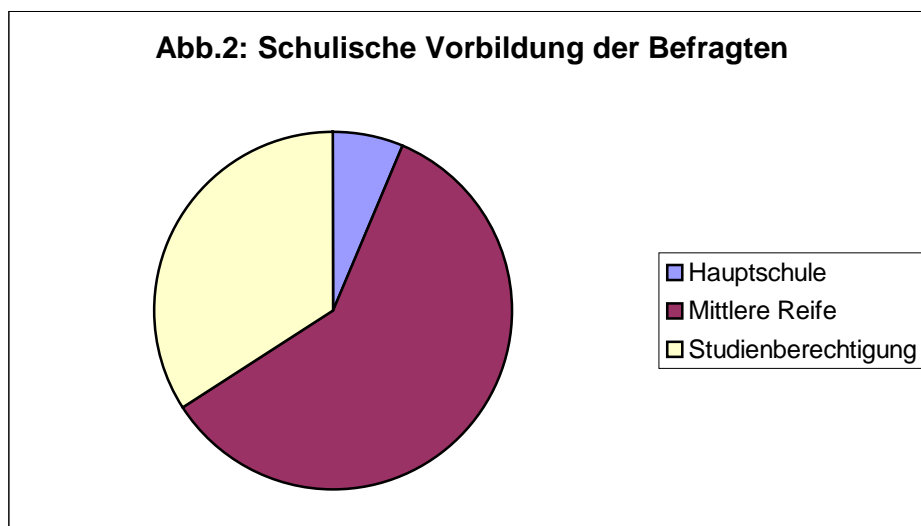
- **Schulische Vorbildung der Studierenden**

Die Frage nach dem zuletzt erzielten Schulabschluß vor Beginn einer Berufsausbildung und dem Eintritt in die Fachschule wurde wie folgt beantwortet:

**Tab. 13: Erzielter allgemeinbildender Schulabschluß der Studierenden**

<b>Schulabschluß</b>	<b>Anzahl</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
Hauptschulabschluß	15	6,1
Realschulabschluß incl. Gymnasium Versetzung nach Kl. 1	140	56,7
Allg. Fachhochschulreife	23	9,3
Allg. Hochschulreife (Abitur)	57	23,1
Sonstiger Abschluß	7	2,8
Ohne Angaben	5	2,0
<b>Summe</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>

Faßt man die Anzahl der Studierenden mit Fachhochschulreife oder Hochschulreife zusammen und vernachlässigt die Angaben „Sonstiger Abschluß“ bzw. „Ohne Angaben“, ergibt sich eine differenziertere Darstellung:



Studierende mit mittlerer Reife (56,7%; N = 140) überwiegen deutlich, aber es verfügen fast ein Drittel (32,4%; N = 80) der Studierenden über eine Hochschulzugangsberechtigung. Der Hauptschulabschluß ist als formal niedrigste Zugangsberechtigung zur FSB mit 6,1% (N = 15) der Studierenden eine Restgröße.

- ***Berufsausbildung und Berufspraxis***

Im Fragebogen wurden die am häufigsten vorkommenden kaufmännischen Ausbildungsberufe vorgegeben. Im einzelnen hatten die Studierenden folgende Ausbildungsberufe abgeschlossen:

**Tab. 14: Gewählter und abgeschlossener Ausbildungsberuf**

<i><b>Ausbildungsberuf</b></i>	<i><b>Anzahl</b></i>	
	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>
Industriekaufmann	64	25,9
Bürokaufmann	46	18,6
Großhandelskaufmann	30	12,1
Einzelhandelskaufmann	22	8,9
Bankkaufmann	13	5,3
Kaufmann für Bürokommunikation	6	2,4
Sonstige	61	24,7
Ohne Angaben	5	2,0
<i><b>Summe</b></i>	<i><b>247</b></i>	<i><b>100,0</b></i>

Es überrascht nicht, daß Industrie-, Büro- und Großhandelskaufleute am häufigsten vertreten sind (insgesamt 56,6%; N = 140), da es für diese Berufe keine spezifischen Fortbildungsmaßnahmen gibt, anders als beispielsweise im Bankgewerbe. Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden (43,8%) hat die Berufsausbildung mit einer Verkürzung – darunter 13,4% wegen guter Leistungen und 25,9% in Anrechnung ihrer Vorbildung - abgeschlossen.

Vor Beginn des Schulbesuchs der FSB (Vollzeitstudierende) bzw. während des Schulbesuchs (Teilzeitstudierende) waren bzw. sind die Absolventen in

den folgenden Unternehmensbereichen beschäftigt (siehe die folgende Tabelle):

**Tab. 15: Tätigkeitsbereich der Studierenden im Unternehmen vor bzw. während des Schulbesuchs**

<i>Abteilung</i>	<i>Anzahl</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
Einkauf	141	57,1
Kundenberatung	21	8,5
Verkauf	16	6,5
Buchhaltung	4	1,6
Sonstige Abteilungen	47	19,0
Ohne Angaben	18	7,3
<b>Summe</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>

Dabei übten bzw. üben die Studierenden die folgenden Funktionen und handelsrechtlichen Vollmachten aus:

**Tab. 16: Funktion im Unternehmen und handelsrechtliche Vollmacht**

<i>Funktion</i>	<i>Anzahl</i>		<i>Vollmacht</i>	<i>Anzahl</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Sachbearbeiter	50	20,2	keine	67	27,1
Gruppenleiter	150	60,7	Artvollmacht	67	27,1
Abteilungsleiter	35	14,2	Allg. Handlungs-		
Hauptabteilungsleiter	3	1,2	vollmacht	106	42,9
Ohne Angaben	9	3,6	Ohne Angaben	7	2,8
<b>Summe</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>		<b>247</b>	<b>100,0</b>

Mehr als drei Viertel der Studierenden (76,1%; N = 188) hatte bzw. hat vor Beginn des Schulbesuchs bereits eine Funktionsstelle im Unternehmen übernommen. Bereits annähernd die Hälfte (42,9%; N = 106) verfügte bzw. verfügt über Allgemeine Handlungsvollmacht nach HGB. Die Vergabe dieser im Rang unterhalb der Prokura liegenden Vollmacht wird in den Unternehmen allerdings uneinheitlich praktiziert, denn sie korrespondiert nicht – wie zu erwarten wäre – unmittelbar mit der Funktion eines Abteilungsleiters.

Die Betrachtung der Größe der Betriebe – gemessen an der Anzahl an Beschäftigten -, bei denen die Studierenden beschäftigt waren bzw. sind, zeigt, daß die kleinen Unternehmen mit bis zu 50 Beschäftigten (59,5%; N = 147) überwiegen, gefolgt von mittelgroßen Unternehmen mit bis zu 250 Beschäftigten (34,8%; N = 86). Kein Absolvent war bzw. ist in einem größeren Unternehmen mit über 250 Beschäftigten angestellt: Diese bieten häufig eigene Weiterbildungsprogramme an (z.B. in Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern den Abschluß als geprüfter Wirtschaftsassistent oder in Kooperation mit Berufsakademien). Der Besuch der FSB dürfte für Mitarbeiter von Großunternehmen nicht attraktiv sein, da diese gegen eine Verpflichtung, über einen bestimmten Zeitraum Mitarbeiter zu bleiben, die Finanzierung übernehmen.

Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden (85,8%; N = 212) hatte vor Eintritt in die Fachschule für Betriebswirtschaft noch keine andere Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme besucht. 1,6% (N = 4) gaben an, ein Hochschulstudium abgeschlossen bzw. abgebrochen zu haben.

### 6.3 Darstellung der Ergebnisse der geschlossenen Fragen

Im folgenden werden die Ergebnisse zur Beantwortung der geschlossenen Fragen dargestellt. In Anlehnung an Randoll (1997, S. 18) werden bei den Fragen mit vorgegebenen fünfstufigen Antwortmöglichkeiten (trifft völlig zu; trifft etwas zu; weder/noch; trifft nicht ganz zu; trifft nicht zu) die beiden zustimmenden sowie die beiden ablehnenden Antwortkategorien wie folgt zusammengefaßt und verbalisiert:

- 20% bis 30% = in etwa ein Viertel der Befragten
- 31% bis 40% = etwas weniger/etwas mehr als ein Drittel der Befragten
- 41% bis 60% = etwas weniger/etwas mehr als die Hälfte der Befragten
- 61% bis 70% = etwas weniger/etwas mehr als zwei Drittel d. Befragten
- 71% bis 80% = die Mehrzahl der Befragten
- > 81% = die überwiegende Mehrzahl der Befragten

Zur Abrundung der Einschätzungen der Studierenden werden an einigen Stellen die Häufigkeitsverteilungen zu dazu gehörenden Items des Fragebogens wiedergegeben. Außerdem werden im Anschluß die Ergebnisse des berechneten t-Tests bezüglich organisationsformbezogener (VZ/TZ) sowie geschlechtsspezifischer (sex) Unterschiede beschrieben, sofern sie auf dem 5% (\*\*)- oder 1%- Niveau (\*\*\*) signifikant sind.

#### 6.3.1 Urteile über die Fachschule für Betriebswirtschaft

Die in dieser Hauptkategorie vorgenommenen Bewertungen der Studierenden sind Ausdruck einer allgemeinen, unspezifischen Studienzufriedenheit mit der besuchten kaufmännischen Fachschule. Im einzelnen werden Befunde der Aussagen zu den Subkategorien „Akzeptanz und Identifikation mit der Fachschule“, „Soziale Beziehungen unter den Studierenden“, „Leistungsbewertung/-prinzip“, „Berufliche und persönliche

Relevanz für die Studierenden“ sowie „Identifizierung mit den angebotenen Lerninhalten“ dargestellt.

### 6.3.1.1 Akzeptanz und Identifikation mit der FSB

Die Ergebnisse zu den Items, die der Inhaltskategorie „Akzeptanz der Fachschule durch die Studierenden“ und deren „Identifikation mit Schule“ zugeordnet worden sind, sind in der folgenden Tabelle wiedergegeben.

**Tab. 17: Akzeptanz und Identifikation mit der FSB**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>S</b>
041.	Ich fühle mich in der FSB wohl	66,4	11,7	21,9	2,41	1,19
042.	Die FSB ist für mich eine notwendige Durchgangsphase, um danach zu machen, was ich will	45,8	14,2	39,2	2,99	1,54
043.	Wenn ich wählen könnte, würde ich weniger Zeit in dieser Schule verbringen	41,7	15,8	41,7	3,07	1,48

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung

Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden würde weniger Zeit in ihrer Schule verbringen, wenn sie die Wahl dazu hätten (Frage 043). Auch sehen 45,8% der Absolventen die Fachschule als eine notwendige Durchgangsphase, die hingenommen wird, um sich danach anders zu orientieren (Frage 042). Dennoch fühlen sich etwas mehr als zwei Drittel der Befragten in ihrer Fachschule wohl (Frage 041).

### 6.3.1.2 Soziale Beziehungen unter Studierenden

Das *soziale Beziehungsgeflecht* wird in der nachstehenden Tabelle dargestellt.

**Tab. 18: Soziale Beziehungen unter Studierenden**

Item		+	+/-	-	x	s
044.	Das Wichtigste in der FSB sind für mich die Mitstudierenden meines Kurses	43,7	18,2	37,6	3,04	1,32
045.	Meine Beziehungen zu den Mitstudierenden werden durch den Wettbewerb um gute Noten beeinträchtigt	12,1	17,8	69,6	4,16	1,17
046.	Die Themen "Lehrer", "Unterricht" und "schulisches Lernen" sind häufig Gegenstand von Gesprächen mit Mitstudier.	87,9	4,0	8,1	1,17	0,91
047.	Das soziale Klima in meinem Studienfach empfinde ich als angenehm	79,4	7,7	13,0	2,0	1,12

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung

43,7% der Studierenden halten engere Beziehungen zu ihren Mitstudierenden für das Wichtigste in der FSB (Frage 044). Das soziale Klima im Umgang miteinander wird von der Mehrzahl der Absolventen als angenehm empfunden (Frage 047). Dem kann auch der Wettbewerb um gute Noten nichts wesentliches anhaben, denn nur 12,1% der Befragten sehen ihre Beziehungen zu den Mitstudierenden hierdurch beeinträchtigt (Frage 045). Lehrer, Schule und Unterricht werden von der überwiegenden Mehrzahl der Studierenden als relevante Themen der Studierenden untereinander angesehen (Frage 046).

### 6.3.1.3 Leistungsbewertung und Leistungsprinzip

*Schulische Leistungen* werden von den Studierenden durch den Fachschulbesuch eingefordert. Ihre Urteile zu den Items dieser Subkategorie sind in der folgenden Tabelle wiedergegeben:



**Tab. 19: Leistungsbewertung und Leistungsprinzip**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>
048.	Die FSB würde mir mehr Spaß machen, wenn es keine Noten gäbe	26,4	17,0	56,7	3,56	1,45
049.	Meiner Meinung nach ist die FSB zu einseitig auf Leistung ausgerichtet	37,3	23,5	38,9	3,13	1,39
050.	Ich nehme Nachhilfe/Zusatzunterricht, um in der FSB mitzukommen	5,3	3,2	91,5	4,75	0,79
051.	Ich erwarte von mir, gute Schulleistungen zu erbringen	85,0	8,1	6,9	1,64	0,93
052.	Noten sind für mich ein Anspruch, mehr zu leisten	68,4	12,6	18,6	2,25	1,24
053.	Ich habe Schwierigkeiten, den Leistungsansprüchen in der FSB gerecht zu werden	22,3	15,8	61,5	3,80	1,30
054.	Meiner Meinung nach kommen leistungsschwache Studierende in der FSB zu kurz	36,5	21,5	42,1	3,15	1,38
055.	Alles in allem bin ich mit meinen Schulleistungen zufrieden	81,4	6,1	10,5	1,91	1,04

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten ist mit ihren schulischen Leistungen zufrieden (Frage 055) und hat gleichzeitig auch die Erwartung an sich, gute Schulleistungen zu erbringen (Frage 051). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden glaubt nicht, daß Schule ohne Noten mehr Spaß machen würde (Frage 048). 68,4% der Absolventen sehen in der Notengebung einen Leistungsansporn (Frage 052). Nur in etwa ein Viertel der Befragten hat Schwierigkeiten, dem Leistungsanspruch der Fachschule gerecht zu werden (Frage 053), die überwiegende Mehrzahl der Studierenden kommt ohne Nachhilfe oder Zusatzunterricht im Unterricht zurecht (Frage 050). Etwas mehr als ein Drittel der Absolventen sieht die Fachschule zu einseitig auf das Erbringen schulischer Leistungen ausgerichtet (Frage 049). 36,5% geben an, daß leistungsschwache Studierende nicht hinreichend im Unterricht gefördert werden (Frage 054).

#### 6.3.1.4 Berufliche und persönliche Relevanz des Fachschulbesuchs

Die *Motive zum Entschluß, eine kaufmännische Fachschule zu absolvieren*, müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, daß etwas mehr als die Hälfte der Befragten vor der Entscheidung zum Fachschulbesuch keine andere Qualifizierungsmaßnahme erwogen hatte (Frage 025). Es sei auch daran erinnert, daß die überwiegende Mehrzahl der Befragten zuvor noch keine andere Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme (Frage 022) begonnen hatte. 1,6% der Studierenden hatten zuvor ein Studium an einer Fachhochschule bzw. Universität abgeschlossen bzw. abgebrochen (Frage 023). Es ist daher zu erwarten, daß die Motive der Studierenden, ein Studium an einer Fachschule beginnen, relativ heterogen sind:

**Tab. 20: Motive zum Besuch einer kaufmännischen Fachschule**

*Frage 024: Bei der Entscheidung zum Besuch der FSB waren für mich die folgenden Gründe ausschlaggebend (Mehrfachnennungen möglich)  
[verkürzte Fassung, siehe Fragebogen auf S. 359]:*

<b>Motive zum Besuch der FSB</b>	<b>Häufigkeit</b>
Berufliche Weiterqualifizierung	81,8
Abschluss als Staatlich geprüfter Betriebswirt/-in	79,8
Förderung meiner weiteren beruflichen Karriere	78,5
Aufwertung meiner ursprünglichen Ausbildung und Berufspraxis	56,7
Höhere wirtschaftliche Sicherheit durch einen zusätzlichen Abschluß	55,9
Mögliches höheres Jahreseinkommen gegenüber früher	45,3
Möglichkeit der Doppelqualifikation	34,0
Interesse an wirtschaftswiss. Themen und Fächern	33,2
Erwerb der Fachhochschulreife	28,7
Verkehrsgünstige Lage der gewählten Schule	11,3
Rat von Freunden/Bekannten zum Schulbesuch	6,1
Vorherige Arbeitslosigkeit	6,1
Beratung durch das Arbeitsamt	1,6
Sonstiges	8,1

Da Mehrfachnennungen möglich waren, können die vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten nicht einfach zusammengefaßt werden, obwohl sie teilweise nicht sehr trennscharf sind. Es zeigt sich, daß das Interesse an einer beruflichen Weiterqualifizierung (81,8%), verbunden mit einer entsprechenden geschützten Berufsbezeichnung (79,8%) und Karriereaspekten (78,5%), von der Mehrzahl der Befragten ein wesentliches Motiv für die Wahl eines Studiums an der FSB darstellt. Dagegen nimmt der mögliche Erwerb der Fachhochschulreife einen geringeren Stellenwert ein (28,7%): Von den Studierenden verfügen bereits 23,1% über das Abitur und 9,3% über die Fachhochschulreife.

Die folgenden Antworttendenzen geben Hinweise darauf, was sich nach Meinung der Befragten durch den Besuch der FSB im Hinblick auf die *berufliche und persönliche Bedeutsamkeit* bewirkt hat:

**Tab. 21: Individuelle Relevanz des Fachschulbesuchs**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>
056.	Ich mache mir Sorgen, nach der FSB keinen Arbeitsplatz zu erhalten	29,1	9,3	61,1	3,72	1,50
057.	Für die Wahl meines Schwerpunktes spielen Arbeitsmarktgesichtspunkte keine Rolle	61,2	6,9	32,0	2,67	1,61
	Wenn ich meine Schulzeit an der FSB beurteile, dann fällt mir dazu vor allem ein: Ich ...					
058.	hatte ausreichend Gelegenheit, meinen Interessen und Neigungen nachzugehen	32,4	20,6	47,0	3,31	1,29
059.	betrachte Problemstellungen aus dem Alltag häufiger als früher unter wirtschaftswissenschaftlichen Gesichtspunkten	74,5	11,7	13,4	2,19	1,06
060.	kann Argumente und eigene Ansichten heute besser formulieren als früher	64,3	20,7	15,4	2,40	1,11
061.	bin für die Wahrnehmung wirtschaftspolitischer oder sozialer Prozesse in der Gesellschaft sensibler geworden	76,5	13,8	9,7	2,14	0,96

**Noch Tab. 21: Individuelle Relevanz des Fachschulbesuchs**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>
	Wenn ich meine Schulzeit an der FSB beurteile, dann fällt mir dazu vor allem ein: Ich ...					
062.	denke, daß ich mich beruflich gegenüber meinem früheren Arbeitsplatz verbessern werde	85,8	10,1	4,0	1,77	0,84
063.	könnte mich ohne die Ausbildung an der FSB finanziell nicht verbessern	40,5	21,1	37,3	3,04	1,36
064.	glaube, daß ich an meinem künftigen Arbeitsplatz mit Konkurrenten anderer Weiterbildungseinrichtungen (z.B. Fachhochschulabsolventen, geprüfte Wirtschaftsassistenten) gut konkurrieren kann	61,6	14,6	23,5	2,46	1,22

*Legende:* + *Trifft völlig zu/etwas zu;* +/- *weder/noch;* - *trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu;* *Mittelwert, Standardabweichung*

Weniger als ein Drittel der Befragten glaubt, daß mit dem Besuch der Fachschule auch persönliche Interessen und Neigungen erfüllt werden können (Frage 058). Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden glaubt, sich durch den Besuch der Fachschule für Betriebswirtschaft beruflich (Frage 062), ohne sich aber gleichzeitig finanziell zu verbessern zu können (Frage 063). Nur 29,1% sorgen sich um einen Arbeitsplatz nach Studienabschluß (Frage 056) und etwas weniger als zwei Drittel fühlen sich im Wettbewerb um einen Arbeitsplatz gegenüber Konkurrenten aus anderen Bildungseinrichtungen gut vorbereitet (Frage 064). 64,3% der Befragten können heute besser als früher argumentieren (Frage 060), und etwas mehr als zwei Drittel der Befragten sieht Alltagsfragen öfters unter ökonomischem Blickwinkel (Frage 059) bzw. nimmt wirtschaftspolitische und soziale Prozesse heute sensibler wahr (Frage 061).

Etwas weniger als die Hälfte der Befragten meint, daß der Abschluß der kaufmännischen Fachschule eine finanzielle Verbesserung bringt (Frage 063). Die Frage (220) nach dem Bruttoverdienst pro Monat nach Abschluß der kaufmännischen Fachschule ergab ein Wunschgehalt von durchschnittlich DM 5.500,-- brutto (mean = 5,47; s = 1,51). Die Anschlußfrage, ob nach Abschluß der Fachschule Vollzeitstudierende mehr verdienen können als an ihrem letzten Arbeitsplatz bzw. Teilzeitstudierende

an ihrem bisherigen, beibehaltenen Arbeitsplatz, hält die Mehrzahl der Studierenden für zutreffend (Frage 221).

### 6.3.1.5 Identifizierung mit den Lerninhalten

Den *Stellenwert*, der den in der Fachschule für Betriebswirtschaft vermittelten *Lerninhalte* im Urteil der Studierenden zukommt, ist aus den in Tab. 22 dargestellten Häufigkeiten erkennbar.

**Tab. 22: Identifizierung mit den Lerninhalten**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b><i>x</i></b>	<b><i>s</i></b>
067.	In den Unterrichtsfächern der FSB zu lernen macht mir Spaß	52,7	23,1	23,5	2,71	1,03
068.	Im Grunde genommen lerne ich immer nur für die nächste Klausur	71,6	6,1	21,9	2,23	1,27
069.	Gesellschaftlich relevante Themen haben im Unterricht der FSB einen zu geringen Stellenwert	48,2	21,9	29,5	2,76	1,27
071.	Meiner Meinung nach wird in der FSB zuviel Wissen vermittelt, das ohne Bezug zu meinen gegenwärtigen Interessen steht	44,9	21,9	32,7	2,91	1,19
072.	Ich lerne vor allem dann, wenn mich die fachlichen Inhalte interessieren	71,3	8,9	19,4	2,18	1,29

*Legende:* + *Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung*

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, gerne innerhalb des Fächerangebots der Fachschule Lernleistungen erbringen (Frage 067), die Mehrzahl der Studierenden allerdings nur, wenn sie an den angebotenen Inhalten auch interessiert ist (Frage 072). Dem kommt die Fachschule offenbar nur bedingt entgegen, denn jeweils weniger als die Hälfte der Absolventen sieht in dem vermittelten Wissen keinen Bezug zu ihren persönlichen Interessen (Frage 071) und wünscht sich eine deutlichere Berücksichtigung gesellschaftlich relevanter Themen im Unterricht (Frage 069). Das von den Studierenden zum Ausdruck gebrachte Lernverhalten

überrascht nicht: Die Mehrzahl der Studierenden lernt im wesentlichen nicht kontinuierlich, sondern für die jeweils nächste Klausur (Frage 068).

### 6.3.2 Studienzufriedenheit

Diese Hauptkategorie ist in die Subkategorien „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“, „Studienbedingungen“ sowie der „Bewältigung der Studienbelastung“ unterteilt.

#### 6.3.2.1 Zufriedenheit mit den Studieninhalten

Die Fragen zur dieser Subkategorie wurden wie folgt beantwortet:

**Tab. 23: Zufriedenheit mit den Studieninhalten**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b><i>x</i></b>	<b><i>s</i></b>
066.	Ich habe wenig Einfluß auf das, was im Unterricht der FSB behandelt wird	57,9	10,9	30,8	2,47	1,41
070.	Ich finde die meisten Lerninhalte der FSB sinnvoll	55,4	13,8	30,4	2,72	1,14
074.	Ich finde die Unterrichtsfächer der FSB wirklich interessant	56,7	16,2	26,4	2,65	1,05
075.	Meine Begabungsschwerpunkte kommen in meinem jetzigen Schulbesuch zum Tragen	47,4	22,7	28,7	2,80	1,12
126.	In der Schule fühle ich mich nur einseitig gefordert	34,4	31,6	34,0	3,06	1,24
	Im allgemeinbildenden Unterricht sollen vor allem die beruflichen Erfahrungen der Studierenden und berufsbezogene Inhalte eingebunden werden. Dies ist an meiner FSB gelungen im Fach:					
113.	Deutsch	24,9	10,5	64,4	3,83	1,42
114.	Englisch	27,2	18,2	49,4	3,53	1,33
115.	Mathematik	43,3	16,6	38,5	3,09	1,36
116.	Politik	39,3	14,2	43,8	3,25	1,42

Legende: + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten findet die in der FSB angebotenen Unterrichtsfächer interessant (Frage 074) und sinnvoll (Frage 070), meint Etwas weniger als die Hälfte gibt an, daß die individuelle Begabung im Studium an der Fachschule zum Tragen komme (Frage 075). Etwas mehr als ein Drittel der Befragten fühlt sich in der Schule nur einseitig gefordert, ein Drittel bewertet dies unentschieden, ein weiteres Drittel stimmt dem nicht zu (Frage 126). Mangelhafte Bewertungen erhält der allgemeinbildende Unterricht, in dem nach dem selbstgestellten Anspruch der Fachschulen eigene berufliche Erfahrungen der Studierenden und vor allem berufsbezogene Inhalte integriert werden sollen. Für die Fächer Deutsch und Englisch sehen dies nur in etwa ein Viertel der Befragten für erfüllt an (Fragen 113 und 114), für das Fach Politik etwas mehr als ein Drittel (Frage 116) und für Mathematik etwas weniger als die Hälfte (Frage 115).

Die kaufmännische Fachschule hat darüber hinaus den Anspruch, berufspraktische Inhalte zu vermitteln. Die Studierenden wurden deshalb gebeten, die wirtschaftsbezogenen Fächer auf ihren Theorie- bzw. Praxisgehalt hin zu beurteilen:

**Tab. 24: Theorie-Praxis-Verhältnis in den wirtschaftsbezogenen Studienfächern**

*Frage 026: Wie beurteilen Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis in folgenden Fächern?*

<b>Fach</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1+2</b>
1. Volkswirtschaftslehre	57,1	31,2	9,3	1,6	0,4	0,0	<b>88,3</b>
2. Betriebswirtschaftslehre	25,1	43,3	25,5	3,2	0,8	0,4	<b>68,4</b>
3. Wirtschaftsmathematik	31,2	30,4	22,7	4,0	5,7	4,9	<b>61,6</b>
4. Rechnungswesen	30,4	24,3	31,6	7,7	5,3	0,0	<b>54,7</b>
5. Steuerlehre	23,1	23,5	27,9	14,6	8,5	0,8	<b>46,6</b>
6. Recht	23,1	23,1	34,4	12,1	6,1	0,4	<b>46,2</b>
7. Gewähltes Schwerpunktfach	10,5	21,1	44,1	6,5	4,9	9,3	<b>31,6</b>
8. Datenverarbeitung	12,6	13,8	28,7	15,4	23,5	4,5	<b>26,4</b>

*Legende:* 1 = hoher Theorieanteil; 2 = überwiegend Theorieanteile; 3 = ausgeglichenes Verhältnis; 4 = überwiegend Praxisanteile; 5 = hoher Praxisanteil; 6 = weiß nicht; 1+2 = hoher/überwiegend Theorieanteil add.

Erfüllt ist nach Beurteilung durch die Befragten der Anspruch von Praxisbezogenheit lediglich im jeweiligen Schwerpunktfach sowie in den Fächern Datenverarbeitung und Recht, in geringerem Umfang auch in Steuerlehre. Es sollte aber relativierend hinzugegestellt werden, daß ein hoher Theorieanteil in einigen Fächern nicht per se als negativ anzusehen ist. Beurteilt wurde vor allem die berufspraktische Durchdringung der Fächer, was aber in Fächern wie z.B. Volkswirtschaftslehre nur bedingt möglich ist.

Auch das jeweilige Schwerpunktangebot steht im Zusammenhang mit der inhaltlichen Studienzufriedenheit. Es wurde zunächst erfaßt, wie häufig ein bestimmter Schwerpunkt gewählt wurde. Dies ist aber auch davon abhängig, welche Schwerpunkte überhaupt an den jeweiligen Fachschulen angeboten werden.



**Tab. 25: Gewähltes Schwerpunktfach***Frage 034: Welches Schwerpunktfach haben Sie gewählt?*

<b><i>Gewähltes Schwerpunktfach</i></b>	<b><i>Häufigkeit</i></b>
1. Marketing	35,2
2. Controlling	34,4
3. Personalwirtschaft	13,8
4. Sonstiges (Modellversuch) +)	11,7
5. Finanzwirtschaft	3,6
6. Wirtschaftsinformatik	0,0
7. Logistik	0,0

+) An der FSB Weilburg wird das Schwerpunktfach Touristik angeboten

Die Studierenden scheinen mit ihrer Wahl offensichtlich zufrieden zu sein (Frage 037), denn 83,8% würden nach ihren heutigen Erfahrungen das gewählte Schwerpunktfach wieder wählen. Bei der Frage, ob das jeweilige schulspezifische Angebot für ausreichend erachtet werden kann (Frage 038), halten sich Studierende, die dies befürworten (50,2%) bzw. verneinen (47,4%), ungefähr die Waage.

Der angebotene Fremdsprachenunterricht erhält dagegen eher eine schlechte Bewertung (Frage 039), denn nur 24,2% der Befragten halten das Fremdsprachenangebot an Fachschulen für sehr gut bzw. gut. Dies sollte vor dem Hintergrund gesehen werden, daß Fremdsprachenkenntnisse im Zeitalter der Globalisierung eine immer höhere Bedeutung zukommt. Auf die Frage, um welche Fremdsprachen der Unterricht an Fachschulen erweitert werden sollte (Frage 040), präferieren 42,1% der Befragten Französisch und 39,3% Spanisch als zweite Fremdsprache<sup>1</sup>.

---

1 Innerhalb des Schwerpunktes Touristik an der FSB Weilburg sind beide Fremdsprachen verpflichtend.

### 6.3.2.2 Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Eine weitere Subkategorie der Studienzufriedenheit bezieht sich auf die jeweiligen *Studienbedingungen* (siehe folgende Tabelle):

**Tab. 26: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen** (Studierende = St)

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b><i>x</i></b>	<b><i>s</i></b>
065.	Als Studierender kann ich bei wichtigen schulischen Entscheidungen Einfluß nehmen	8,5	19,4	71,4	4,16	1,09
073.	Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Schulbesuch zufrieden	75,7	8,5	15,4	2,07	1,15
076.	Ich wünsche mir, daß die Studienbedingungen an der FSB besser wären	74,9	16,6	7,3	1,92	1,00
077.	Es wird an meiner FSB zu wenig auf die Belange der St geachtet	70,4	17,8	10,5	2,07	1,06

*Legende:* + *Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung*

Über 75,7% der Befragten sind mit dem Besuch der Fachschule insgesamt zufrieden (Frage 073). Dieses Bild relativiert sich, wenn nach den vorgefundenen Studienbedingungen gefragt wird. So gibt die Mehrzahl der Studierenden an, sich bessere Studienbedingungen zu wünschen (Frage 076). Auch äußern sich 71,7% der Absolventen dahingehend, bei wichtigen schulischen Entscheidungen keinen Einfluß nehmen zu können (Frage 065). Zudem glaubt die Mehrzahl der Studierenden, daß an der besuchten Fachschule auf die Wünsche und Belange der Studierenden nicht genügend geachtet wird (Frage 077). Die mangelhafte Ausstattung der meisten Fachschulen spiegelt sich ebenfalls in den Urteilen der Studierenden wider. Für den Unterricht notwendige Bücher und Zeitschriften (Frage 027) erhalten die Studierenden nicht (42,5% der Befragten) oder nur selten (34% der Befragten). Auch die Benutzung eines Computer-Arbeitsplatzes mit dem momentanen Stand der Technik ist nur selten gewährleistet (67,6% der Studierenden). Es geben 75,7% der Befragten an, sich nicht gerne in den Klassen-, Fach- und Aufenthaltsräumen der Schule aufzuhalten (Frage 029),

was auf den baulichen und räumlichen Zustand an den Schulen schließen läßt.

### 6.3.2.3 Studienbelastung

Die dritte Subkategorie zur Studienzufriedenheit bezieht sich auf die empfundenen *Belastungen durch die Studiensituation*.

**Tab. 27: Studienbelastung**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>
078.	Ich fühle mich durch Schule (Unterricht, Hausaufgaben, schulbezogenes Lernen) in meiner Freizeit sehr eingeschränkt	73,7	13,0	13,0	1,98	1,22
079.	Durch zu viele Reglementierungen und Vorschriften fühle ich mich an der FSB eingeschränkt	42,9	26,3	30,4	2,88	1,33
080.	Ich kann meinen Schulbesuch an der FSB nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen	51,0	16,6	32,0	2,76	1,33
081.	Ich fühle mich durch den Besuch der FSB oft müde und abgespannt	67,2	14,2	17,8	2,24	1,23
082.	Ich wäre mit meinem Besuch der FSB glücklicher, wenn meine persönlichen Lebensbedingungen besser wären	34,0	19,4	46,2	3,33	1,56

*Legende:* + *Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung*

Erwartungsgemäß wirkt sich der Besuch der Fachschule für die Mehrzahl der Befragten einschränkend auf ihre Freizeit aus (Frage 078). Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden fühlt sich in der Fachschule durch zu viele Vorschriften reglementiert (Frage 079). 51% der Absolventen kann den Schulbesuch nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen (Frage 080). Mehr als zwei Drittel der Befragten fühlt sich durch den Schulbesuch müde und abgespannt (Frage 081). 34% der Studierenden wären mit ihrem Studium an der FSB glücklicher, wenn ihre persönlichen Lebensbedingungen besser wären (Frage 082).

Einen Hinweis auf die Belastungen vor allem der Vollzeitstudierenden geben die in der folgende Tabelle dargestellten Ergebnisse:

**Tab. 28: Finanzierung des Lebensunterhalts von Vollzeitstudierenden**

*Frage 033: Wie finanzieren Sie Ihren Lebensunterhalt während Ihrer Zeit an der FSB (bitte versuchen Sie, die zutreffenden Finanzierungsarten ungefähr in Prozent zu treffen)? Mehrfachantworten möglich!*

<b>Wie finanziert?</b>	<b>Häufigkeit</b>
durch eigene Erwerbstätigkeit	77,3
Bafög/Arbeitsamt	31,6
Mittel von Eltern/Partner	25,1
Eigenmittel/Ersparnisse	15,0
Darlehen	5,7
Waisenrente/-geld	4,5
Stipendium	0,4
Sonstige Mittel	6,9

Trotz der Lernbelastung außerhalb des Unterrichts muß die Mehrzahl der Vollzeitstudierenden ihren Lebensunterhalt während des Fachschulbesuchs durch eigene Erwerbstätigkeit sichern. Für Teilzeitstudierende stellt sich die Frage nicht in dieser Form, da sie durch ihren gewählten Status als Berufstätige in jedem Fall einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

### 6.3.3 Sinn und Funktion von Schule

Diese Hauptkategorie differenziert sich in die Subkategorien „Freundschaft/Gemeinschaftsgefühl“, „Unterstützung durch andere“, „Persönlichkeitsförderung und soziales Lernen“ sowie „Wissensvermittlung und Erwerb von Handlungskompetenz“. Die Bewertung durch die Studierenden in deren Grad an Zustimmung wird erweitert um die Einschätzung, für wie wichtig sie das entsprechende Item als Sinn und Funktion einer kaufmännischen Fachschule einstufen. Als weiteren Parameter werden die Differenzen aus Zustimmung und Wichtigkeit angegeben. Eine negative Differenz zeigt an, daß der

tatsächliche Grad an Zustimmung geringer ist als die eingeschätzte Bedeutung für die Studierenden.

### 6.3.3.1 Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl

Die Befunde zur Subkategorie „*Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl*“ sind in der nachstehenden Tabelle wiedergegeben.

**Tab. 29: Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>W</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>d</b>
	Die FSB ist ein Ort, an dem ... ich ...									
083.	Freunde finde, mit denen ich auch außerhalb der FSB zusammen bin	58,7	10,5	30,3	2,73	1,40	49,3	2,63	1,22	-9,4
084.	mich zugehörig fühle	56,3	21,5	21,5	2,59	1,25	55,5	2,50	1,21	-0,8
085.	ein Gemeinschaftsgefühl erlebe	56,7	13,0	25,5	2,64	1,30	63,5	2,29	1,17	6,8
086.	mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühle	45,7	21,9	31,6	2,96	1,26	49,0	2,69	1,15	3,3

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)

58,7% der Absolventen gaben an, an der FSB Freunde über den Bereich Schule hinaus zu finden, und 49,3% halten dies für wichtig (Frage 083). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden fühlt sich der jeweiligen Lerngruppe zugehörig (Frage 084), spürt im Klassenverband ein Gemeinschaftsgefühl (Frage 085) und hält diese Aspekte auch für wichtig. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten fühlt sich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben insgesamt mitverantwortlich und sieht dies als wichtig an (Frage 086).

### 6.3.3.2 Unterstützung durch andere

In einer Schule ist *Solidarität durch andere und deren Unterstützung* ein bedeutender Faktor. Die Ergebnisse dazu zeigt die folgende Tabelle:

**Tab. 30: Unterstützung der Studierenden durch andere**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b><i>x</i></b>	<b><i>s</i></b>	<b><i>W</i></b>	<b><i>x</i></b>	<b><i>s</i></b>	<b><i>d</i></b>
	Die FSB ist ein Ort, an dem ... ich									
087.	persönliche Probleme/Schwierigkeiten auch mit Lehrern bespreche	8,9	9,7	80,9	4,41	1,04	29,6	3,41	1,30	20,7
088.	Hilfe und Unterstützung erfahre	30,4	17,8	41,0	3,48	1,30	47,9	2,51	1,26	17,5
089.	Anerkennung durch Lehrer erfahre	34,9	27,5	34,0	3,10	1,16	63,4	2,30	1,12	28,5
090.	auch dann Unterstützung erfahre, wenn ich einer Aufgabe nicht gewachsen bin	34,8	23,5	40,9	3,16	1,23	78,6	1,88	1,00	43,8

*Legende:* + *Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)*

30,4% der Studierenden finden in der Fachschule Hilfe und Unterstützung durch andere (Frage 088), 47,9% halten dies hingegen für wichtig ( $d = 17,5\%$ ). Etwas mehr als ein Drittel der Studierenden sieht sich von Lehrern anerkannt (Frage 089), aber etwas weniger als zwei Drittel halten diese Anerkennung durch Lehrer für wichtig ( $d = 28,5\%$ ). 78,6% der Befragten wünschen sich Unterstützung bei Aufgaben, bei denen sie an ihre Grenzen stoßen (Frage 090), tatsächlich erhalten diese nur etwas mehr als ein Drittel ( $d = 43,8\%$ ). Die Mehrheit der Studierenden bespricht persönliche Probleme nicht mit ihren Lehrern, und in etwa ein Viertel hält dies auch für wichtig (Frage 087).

### 6.3.3.3 Persönlichkeitsförderung und Soziales Lernen

Die Items zur Subkategorie „*Persönlichkeitsförderung*“ wurden wie folgt beantwortet:

**Tab. 31: Persönlichkeitsförderung an der FSB**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>W</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>d</b>
091.	Die FSB erfordert von mir eine nicht als sinnvoll erlebte Anpassungsleistung	27,9	31,2	38,8	3,29	1,34	13,7	3,34	0,99	-14,2
092.	In der FSB wird mir vermittelt, eigene Meinungen und Einstellungen gegenüber anderen zu vertreten	53,4	17,8	28,4	2,77	1,24	76,1	1,98	1,03	22,7
093.	In der FSB erlebe ich selbständiges Arbeiten	64,0	11,7	23,5	2,56	1,20	86,2	1,65	0,85	22,2
094.	In der Schule werden bei mir unterschiedliche Interessen geweckt	51,4	20,6	27,6	2,78	1,23	67,6	2,15	0,97	16,2
095.	Ich lerne mich in meinen Leistungsfähigkeiten und -grenzen kennen	71,6	11,3	16,2	2,27	1,21	69,6	2,10	0,97	-2,0
096.	Ich werde in der Schule zu kritischem Denken angeleitet	54,3	16,6	24,7	2,63	1,18	82,6	1,78	0,90	28,3
097.	Meine kreativen Fähigkeiten werden in der Schule gefördert	22,2	20,6	56,3	3,65	1,12	72,4	2,15	1,05	50,2
098.	Meine Fähigkeit, ein gewisses Maß an Belastungen auszuhalten, wird im Unterricht der FSB gefördert	62,0	17,0	20,6	2,48	1,23	68,4	2,18	1,04	6,4
099.	In der FSB bekomme ich eine positive Lernhaltung vermittelt	21,8	35,6	42,1	3,37	1,11	72,5	2,07	0,99	50,7
100.	In der FSB kann ich eigene Ideen und Bedürfnisse verwirklichen	10,9	25,5	63,2	3,90	1,05	59,9	2,35	1,02	49,0
101.	Ich lerne in der FSB, selbstverantwortlich zu handeln	36,9	21,9	40,9	3,18	1,24	78,2	1,96	0,87	41,3
102.	Ich lerne, Vorurteile zu hinterfragen	35,2	30,4	33,6	3,13	1,26	65,1	2,18	1,02	29,9
103.	Mein Problembewußtsein wird in der FSB erweitert	51,8	19,8	25,5	2,78	1,21	68,8	2,10	0,97	17,0

*Legende: + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)*

27,9% der Befragten glauben, daß das Studium an der FSB eine nicht als sinnvoll erlebte Anpassungsleistung erfordert (Frage 091). Die Mehrzahl der Studierenden hält es für wichtig, daß in der FSB das Vertreten eigener Meinungen und Einstellungen vermittelt wird, aber nur etwas mehr als die Hälfte sieht dies als realisiert an (Frage 092). Etwas weniger als zwei Drittel gibt an, in der FSB zu selbständigem Arbeiten angehalten zu werden, aber die überwiegende Mehrheit hält dies für wichtig (Frage 093). Die Förderung unterschiedlicher Interessen leistet die Fachschule nach Meinung von 51,4% der Studierenden, jedoch etwas mehr als zwei Drittel halten dies für wichtig (Frage 094). In der Anleitung zu kritischem Denken sieht die überwiegende Mehrzahl der Befragten ein bedeutendes Ziel des Unterrichts, während nur etwas mehr als die Hälfte glaubt, daß dies durch die Fachschule geleistet wird (Frage 096). Etwas weniger als zwei Drittel der Studierenden urteilt, daß in der FSB die Belastungsfähigkeit gefordert wird, und 68,4% halten dies für bedeutsam (Frage 098). In etwa ein Viertel der Studierenden glaubt, daß in der Fachschule die Lernhaltung positiv stimuliert (Frage 099) und kreative Fähigkeiten gefördert (Frage 097) werden, und die Mehrzahl der Befragten hält dies für wichtig. Etwas weniger als die Hälfte der Absolventen wünscht sich, während ihrer Studienzeit an der FSB eigene Ideen und Bedürfnisse verwirklichen zu können, aber nur 10,9% sehen dies als realisiert an (Frage 100). Die Mehrzahl der Studierenden urteilt, an der FSB die individuelle Leistungsfähigkeit und –grenze kennenzulernen, wobei dies von 67,6% der Befragten als wichtige Erfahrung empfunden wird (Frage 095). Einen hohen Stellwert nimmt bei den Studierenden das Erlernen selbstverantwortlichen Handelns (Frage 101 / 78,2%) und das Hinterfragen von Vorurteilen (Frage 102 / 65,1%) ein, aber jeweils nur etwas mehr als ein Drittel der Befragten sieht dies an der FSB als realisiert an. 51,8% der Studierenden meinen, daß an der FSB das eigene



Problembewußtsein erweitert wird, aber mehr als zwei Drittel sehen dies als wichtiges Lernziel an (Frage 103).

Nach der Darstellung der Befunde zur Persönlichkeitsförderung werden die Items zur Subkategorie „*Soziales Lernen*“ wie folgt beantwortet:

**Tab. 32: Soziales Lernen**

<i>Item</i>		<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>W</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>d</b>
104.	Die FSB ist der Ort, an dem ich Gedanken und Ideen mit meinen Mitstudierenden austausche	80,2	9,7	9,7	1,93	1,04	79,8	1,81	0,97	-0,4
105.	Ich setze mich in der FSB mit den Meinungen und Einstellungen anderer auseinander	78,9	9,3	11,4	2,07	1,03	77,7	1,92	0,93	-1,2
106.	Ich lerne an der FSB gegenüber Mitstudierenden Fairneß und Toleranz	54,3	27,5	17,8	2,59	1,16	74,1	1,96	1,04	19,8
107.	Ich lerne in der FSB, mich an bestimmte Regeln zu halten	53,8	29,6	16,6	2,60	1,08	51,4	2,57	1,06	-2,4
108.	Die FSB ist der Ort, an dem ich lerne, mich mehrheitlichen Meinungen und Entscheidungen zu fügen	42,9	26,3	30,8	2,94	1,22	38,9	2,95	1,16	-4,0
109.	Ich lerne in der Schule, mit Mitschülern gemeinsam etwas zu erarbeiten	82,6	8,9	8,5	2,06	0,91	85,4	1,76	0,85	2,8
110.	Ich lerne, Konflikte gemeinsam mit anderen zu lösen	63,2	17,4	19,4	2,50	1,10	80,6	1,94	0,89	17,4
111.	Die FSB ist der Ort, an dem ich lerne, mit Konkurrenzsituationen unter Studierenden umzugehen	37,2	30,8	32,0	3,01	1,20	42,5	2,77	1,14	5,3

*Legende:* + *Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)*

Das Erlernen des Umgangs mit Konkurrenzsituation unter den Studierenden wird von etwas mehr als einem Drittel der Befragten als realisiert erlebt, gleichzeitig aber auch nicht als besonders bedeutsam angesehen (Frage 111

/ 42,5%). Etwas mehr als die Hälfte der Absolventen erlebt Schule als Ort, an dem sie Fairneß und Toleranz gegenüber Mitstudierenden lernen, und die Mehrzahl der Befragten hält dies für wichtig (Frage 106). Zu lernen, sich Mehrheitsentscheidungen zu fügen, sehen 42,9% der Befragten für realisiert an und ist für 38,9% wichtig. Auch das Einhalten bestimmter Regeln halten 51,4% der Studierenden für wichtig, und etwas mehr als die Hälfte empfindet dies in der Fachschule als realisiert. Kommunikative Unterrichtssituationen (Frage 104/109) sind für die Mehrzahl der Befragten wichtig und zugleich auch in der konkreten Unterrichtssituation realisiert. 80,6% der Absolventen halten es für sehr wichtig, ausreichend im Unterricht mit Konfliktlösungen vertraut gemacht zu werden, jedoch nur 63,2% sehen dieses Ziel als erfüllt an (Frage 110). Die Mehrzahl der befragten Studierenden setzt sich mit den Meinungen und Einstellungen ihrer Mitstudierenden auseinander und hält dies auch für wichtig (Frage 105). 42,9% der Studierenden glauben, daß sie im Unterricht der FSB lernen, sich Mehrheitsentscheidungen zu beugen, aber nur 38,9% hält dies für bedeutsam (Frage 108). Auch das Lernziel, Regeln einzuhalten, hält etwas mehr als die Hälfte der Absolventen für wichtig, und die gleiche Anzahl sieht es als erfüllt an (Frage 107).

### 6.3.3.4 Wissen und Handlungskompetenz

Traditionell wird insbesondere die Vermittlung von Wissen, aber auch von Handlungskompetenz als eine der bedeutendsten Aufgaben von Schule und Unterricht angesehen. Zunächst werden die Befunde zur Subkategorie „Wissen“ dargestellt.

**Tab. 33: Vermittlung von Wissen**

Item		+	+/-	-	x	s	W	x	s	D
112.	In der FSB bekomme ich theoretisches Fachwissen für meinen künftigen Beruf vermittelt	84,2	4,9	9,7	1,89	0,97	91,0	1,44	0,64	6,8
118.	Im Unterricht wurden Problemstellungen aus der Praxis behandelt	62,3	10,9	25,9	2,60	1,10	92,7	1,42	0,64	30,4
127.	Ich werde in der FSB mit verschiedenen Weltansichten vertraut gemacht	24,9	28,3	46,6	3,41	1,16	51,0	2,51	1,07	26,1
128.	Ich kann die Welt mit Hilfe des in der FSB vermittelten Wissens besser begreifen	32,4	17,8	49,4	3,39	1,27	49,4	2,63	1,21	17,0

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)

Die überwiegende Mehrzahl der Absolventen glaubt, daß die Fachschule sie ausreichend mit theoretischem Fachwissen für die künftige Berufstätigkeit vorbereitet und mißt diesem Ziel der Fachschulen gleichzeitig eine entsprechend hohe Bedeutung zu (Frage 112). Die Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten – vergleichbar zum Unterricht mit theoretischen Inhalten - wird erwartungsgemäß von der überwiegenden Mehrzahl der Studierenden als relevantes Lernziel der Fachschulen angesehen (Frage 118), jedoch nur 62,3% der Studierenden sehen dies als realisiert an (Frage 118). Eine über das berufsbezogene Lernen hinausgehende Erweiterung des Wissenshorizontes der Studierenden (Fragen 127 und 128) scheint die Fachschule hingegen nur unzureichend zu

leisten, was aber auch nur 51% bzw. 49,4% der Befragten für wichtig erachten. Es fallen die hohen Differenzen zwischen Zustimmung und Wichtigkeit bei den Items 118 und 127 auf.

Zur Subkategorie „*Handlungskompetenz*“ liegen differenziertere Befunde vor. Diese wurden thematisch nach den Aspekten „Berufspraxis und Flexibilität“, „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“ und „Vorbereitung auf den Beruf“ geordnet. Die Aussagen zu „*Berufspraxis und Flexibilität*“ zeigt die folgende Tabelle.

**Tab. 34 Berufspraxis und Flexibilität**

(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359)

Item		+	+/-	-	x	s	W	x	s	d
...	Im Unterricht ....									
117.	wurde bei der Darstellung von Theorien auch ihre praktische Anwendung deutlich	48,1	15,4	36,4	2,93	1,08	88,7	1,54	0,74	40,6
119.	Wurden Methoden verwendet, die auch in der Praxis gebräuchlich sind	60,5	16,2	19,9	2,51	1,04	87,1	1,44	0,73	26,6
120.	wurde Wert darauf gelegt, daß grundlegende praktische Fähigkeit eingeübt wurden	31,2	20,2	48,6	3,31	1,19	81,4	1,74	0,87	50,2
121.	wurden Eigenerfahrungen von Lehrern und Studierenden aus der Praxis auf- und eingearbeitet	56,7	14,6	28,3	2,72	1,17	84,6	1,73	0,76	27,9
122.	vermittelten die Lehrkräfte den Eindruck selbst erworbener berufspraktischer Kompetenz	36,9	13,8	49,0	3,26	1,23	85,4	1,75	0,79	48,5
123.	wurden Arbeitsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit nachvollzogen	33,2	22,3	44,6	3,22	1,11	78,1	1,95	0,78	44,9
124.	wurde die Kooperation und Koordination aller am Arbeitsprozeß Beteiligten verdeutlicht	33,1	27,1	39,6	3,14	1,09	72,0	2,06	0,86	38,9
125.	wurde Wert darauf gelegt, daß man lernt, flexibel auf unterschiedliche Bedingungen der Praxis zu reagieren	36,5	21,9	40,9	3,12	1,17	87,9	1,72	0,74	51,4

*Legende: + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)*

Die Mehrzahl der Studierenden hält die Vermittlung von Berufspraxis für wichtig (Fragen 117 – 122; Spanne von 72% bis 88,7%), sehen dies aber in einem unterschiedlichen – tendenziell niedrigem - Grad an Zustimmung als erfüllt an (Spanne von 31,2% bis 60,5%). Für etwas weniger als die Hälfte der Studierenden wurde im fachtheoretischen Unterricht deren berufspraktische Relevanz deutlich (Frage 117). Etwas mehr als die Hälfte der Absolventen geht davon aus, daß im Unterricht praxisübliche Methoden vermittelt werden (Frage 119) und Lehrer sowie Studierende Eigenerfahrungen aus der Praxis einbringen können (Frage 121). Weniger als ein Drittel der Fachschüler glaubt, daß Wert auf das Einüben grundlegender praktischer Fähigkeiten gelegt wird (Frage 120). Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden (49%) gibt an, daß die Lehrkräfte nicht den Eindruck selbst erworbener berufspraktischer Kompetenz vermitteln (Frage 122).

Weniger als ein Drittel der Fachschüler nimmt an, daß betriebliche Arbeitsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit nachvollzogen werden (Frage 123) und daß die Kooperation und Koordination aller am Arbeitsprozeß Beteiligten im Unterricht sichtbar wurde, die Mehrzahl der Studierenden sieht dies indessen als wichtig an (Frage 124). 36,5% der Befragten meinen, daß im Unterricht gelernt wurde, flexibel auf unterschiedliche Bedingungen der Praxis zu reagieren, aber 87,9% halten dies für bedeutsam (Frage 125).

Durchweg weisen die Befunde zu Berufspraxis und Flexibilität auf hohe bis sehr hohe Differenzen zwischen Zustimmung der Fachschüler und eingeschätzter Bedeutsamkeit hin.

Die Befunde zur *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen* und konkreten beruflich relevanten Kompetenzen im Unterricht der FSB sind in der folgenden Tabelle wiedergegeben:

**Tab. 35: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen**  
(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359)

Item		+	+/-	-	x	s	W	x	s	d
	Die FSB ist ein Ort, an dem ... ..									
129.	Fachkompetenz vermittelt wird	70,8	6,9	21,9	2,46	1,08	97,2	1,25	0,47	26,4
130.	Methodenkompetenz vermittelt wird	62,7	14,2	23,1	2,57	1,08	96,0	1,30	0,55	33,3
131.	soziale und kommunikative Kompetenz vermittelt wird	66,4	13,4	20,3	2,44	1,08	95,2	1,39	0,60	28,8
132.	Mitwirkungskompetenz vermittelt wird	40,1	22,3	37,2	3,04	1,13	83,4	1,80	0,76	43,3
133.	Umweltkompetenz vermittelt wird	19,0	25,5	55,5	3,65	1,17	64,4	2,21	1,09	45,4
134.	Grundlagen wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen vermittelt werden	51,0	20,6	28,3	2,76	1,17	72,4	2,07	0,90	21,4
135.	Techniken wissenschaftlichen Arbeitens eingeübt werden	34,5	21,1	43,3	3,22	1,19	68,8	2,13	0,97	34,3
136.	Kritikfähigkeit vermittelt wird	42,1	17,4	33,2	3,00	1,19	76,3	1,80	0,79	34,2
137.	wechselseitige Bezüge zwischen den Unterrichtsfächern hergestellt werden	51,8	15,4	32,4	2,80	1,13	83,0	1,84	0,91	31,2
138.	Kenntnisse und Fähigkeiten für gesellschaftspolitisches Handeln vermittelt werden	43,0	20,2	36,8	3,00	1,11	68,5	2,13	1,03	25,5
139.	Voraussetzungen und Folgen wissenschaftlicher Forschung bewußt gemacht werden	18,2	23,5	57,9	3,65	1,09	43,0	2,53	1,08	24,8

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten hält die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Fragen 129 bis 132; Spanne von 83,4% bis 97,2%) für grundlegend wichtig, lediglich der Erwerb von Umweltkompetenz wird als weniger bedeutsam angesehen (Frage 133 / 64,4%). Erfüllt sieht diesen Anspruch die Mehrzahl der Studierenden (70,8%) bei der Vermittlung von Fachkompetenz. Zur Bewertung des konkreten Erwerbs von Methodenkompetenz (62,7%) bzw. sozialer und kommunikativer Kompetenz (66,4%) fallen die Urteile der Befragten hingegen weniger günstig aus, noch gravierender bei der Beurteilung von Mitwirkungskompetenz (40,1%) und Umweltkompetenz (19%).

Das Erlernen von Grundlagen wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen sowie Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, von Kritikfähigkeit und der Befähigung zu gesellschaftspolitischem Handeln wird als bedeutsam angesehen (Fragen 134 / 72,4%; 135 / 68,8%; 136 / 76,3%; 138 / 68,5%). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden gibt dagegen an, daß der Erwerb von Grundlagen wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen in der FSB realisiert wird (Frage 134), etwas weniger als die Hälfte der Fachschüler sieht die Vermittlung von Kritikfähigkeit (Frage 136) sowie Kenntnissen und Fähigkeiten für gesellschaftspolitisches Handeln (Frage 138) als erfüllt an. Etwas mehr als ein Drittel der Absolventen gibt an, daß Techniken wissenschaftlichen Arbeitens eingeübt werden (Frage 135). Die überwiegende Mehrzahl der Befragten hält das Aufzeigen von wechselseitigen Bezügen in den Unterrichtsfächern) für wesentlich, dagegen ist dies nach Meinung von etwas mehr als der Hälfte realisiert (Frage 137. Kritikfähigkeit gegenüber wissenschaftlicher Forschung betrachtet etwas weniger als die Hälfte der Studierenden als ein erstrebenswertes Unterrichtsziel, und 18,2% geben an, daß die FSB dies auch erfüllt. (Frage 139).

Auch die Ergebnisse zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zeigen hohe bis sehr hohe Differenzen zwischen Zustimmung der Absolventen und bewerteter Wichtigkeit.

Die konkrete *Vorbereitung* durch den Unterricht in der FSB *auf die zukünftige Berufsrolle* und deren Erweiterung spiegeln sich in der Beantwortung der folgenden Items wider:

**Tab. 36: Vorbereitung auf den Beruf**

(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359)

Item		+	+/-	-	x	s	W	x	s	d
	Die FSB bereitet mich als Studierende(n) ... insbesondere vor...									
140.	auf die Übernahme einer leitenden Funktion, die selbstständiges Planen, Organis. u. Kontrolle voraussetzen	53,0	13,4	33,2	2,80	1,25	89,0	1,56	0,70	36,0
141.	auf die Übernahme einer Stabsstelle	46,1	18,6	35,3	2,91	1,24	80,1	1,79	0,89	34,0
142.	auf die Mitwirkung in einem Team, das kreative Problemlösungen entwickelt	65,6	14,6	19,9	2,46	1,09	86,2	1,70	0,76	20,6
143.	auf ein Studium an einer Fachhochschule im gleichen Fachgebiet (Grundlagen)	44,7	25,1	30,4	2,91	1,25	55,9	2,39	1,16	11,2
144.	auf verbesserte Möglichkeiten bei großer Bewerberkonkurrenz um einen adäquaten Arbeitsplatz	72,9	13,8	12,5	2,18	1,04	86,2	1,60	0,76	13,3
145.	auf eine Vertiefung und Erweiterung der berufsqualifizierenden Kenntnisse	81,8	8,9	8,5	1,93	0,91	92,7	1,49	0,65	10,9
146.	auf eine Aufarbeitung und theoretische Fundierung der bisherigen Berufspraxis	66,4	15,8	17,4	2,33	1,15	80,9	1,78	0,84	14,5
147.	auf neue technologische und kommunikative Techniken	29,6	18,6	51,4	3,42	1,25	81,8	---	---	52,2
148.	auf die Entwicklung und Einübung von Handlungsstrategien in betrieblichen Entscheidungssituationen	43,7	22,7	33,2	2,91	1,21	82,2	---	---	38,5

*Legende:* + Trifft völlig zu/etwas zu; +/- weder/noch; - trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu; Mittelwert, Standardabweichung ... w = als Sinn und Funktion von Schule für mich sehr wichtig/eher wichtig, Mittelwert, Standardabweichung; d = Differenzen zwischen Zustimmung (+) und Wichtigkeit (w)



Die Übernahme einer Leitungsfunktion (Frage 140) oder einer Stabsstelle (Frage 141) und die Mitwirkung in einem Team (Frage 142) sind für die überwiegende Mehrzahl der Absolventen gewichtige Ziele. 46,1% der Befragten geben an, durch die FSB auf eine Leitungsfunktion (Frage 140) bzw. Stabsstelle (Frage 141) vorbereitet zu werden. Bei beiden Fragen zeigen sich hohe Differenzen zwischen Zustimmung und Wichtigkeit. Etwas weniger als zwei Drittel der Studierenden fühlen sich durch die FSB zu Teamarbeit befähigt. Die Vorbereitung auf ein Anschlußstudium an einer Fachhochschule hält etwas mehr als die Hälfte der Befragten für eine relevante Fragestellung, und für 44,7% der Studierenden leistet die FSB diese (Frage 143). Bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz meinen 72,9% der Probanden, Startvorteile gegenüber Mitbewerbern zu haben, und die überwiegende Mehrheit der Befragten hält dies für wichtig (Frage 144). Die überwiegende Mehrzahl der Absolventen geht davon aus, daß berufsqualifizierende Kenntnisse an der Fachschule vertieft und erweitert werden und hält dies auch für bedeutsam (Frage 145). 80,8% der Befragten wünschen sich eine Reflexion ihrer Berufspraxis, und 66,4% geben an, daß die FSB dies leistet (Frage 146). Der technologische Standard an den Fachschulen (Frage 147) wird von den Fachschülern ebenfalls für wichtiger (81,8%) denn als realisiert angesehen (29,6%); dabei ist die signifikant hohe Differenz zwischen Zustimmung und Wichtigkeit auffällig.. Die Vermittlung von Handlungsstrategien in betrieblichen Entscheidungssituationen ist für 82,2% von Relevanz, wird aber nach Einschätzung von weniger als der Hälfte der Befragten im Unterricht als realisiert angesehen (Frage 148).

Wie stellen sich die Befragten zu beruflicher Selbständigkeit (Frage 217)?

**Tab. 37: Wunsch nach beruflicher Selbständigkeit**

*Frage 217: Haben Sie den Wunsch, sich beruflich selbständig zu machen?*

<b><i>Einschätzung</i></b>	<b><i>Häufigkeit</i></b>
Bisher kein Wunsch, wäre jedoch später möglich	34,0
Wunsch, aber keine reale Möglichkeit	25,1
Kein Wunsch nach Selbständigkeit	22,7
Wunsch und reale Möglichkeit	16,6

Ihre *berufliche Mobilität* bei der Suche nach einem Arbeitsplatz schätzen die Studierenden wie folgt ein (Frage 217):

**Tab. 38: Mobilität von Fachschulabsolventen**

**Frage 217:** *Wie mobil sind Sie, um einen Arbeitsplatz nach Abschluß der FSB einzunehmen?*

<b>Einschätzung</b>	<b>Häufigkeit</b>
Ich möchte in der Region meines Hauptwohnsitzes bleiben	31,6
Ich möchte in der näheren Umgebung meines Hauptwohnsitzes bleiben	23,1
Eine Stelle nehme ich auch im Ausland an	18,2
Eine Stelle nehme ich bundesweit (BRD) an	16,2
Für mich kommt mein Bundesland als Aktionsradius in Frage	4,9

Die regionalen Bindungen der Studierenden, die im übrigen zu über 90% ihren Wohnsitz in Hessen haben, sind hoch. Dabei ist die Bereitschaft zur Mobilität gering: 54,7% der Absolventen möchten einen Arbeitsplatz in der näheren Umgebung bzw. der Region des bisherigen Hauptwohnsitzes einnehmen. Arbeiten im Ausland ist nur für 18,2% der Fachschüler attraktiv.

#### 6.3.4 Urteile der Studierenden über Lehrer der FSB

Die Lehrkräfte<sup>1</sup> an der Fachschule für Betriebswirtschaft wurden durch ihre Studierenden im Hinblick auf die folgenden Aspekte beurteilt: Lehrer-Studierenden-Verhältnis, psychologisch-pädagogische und didaktisch-fachliche Fähigkeiten, Bewertung der Lehrerpersönlichkeit sowie deren Bewertungsverhalten bei der Beurteilung von Leistungen der Studierenden. Dabei wurden die Befragten gebeten einzuschätzen, auf wie viele Lehrer eine Aussage zutrifft (fünfstufige Antwortmöglichkeit; die meisten / viele / einige / wenige / keine).

---

1 Die im Text verwendete männliche Form „Lehrer“ steht hier auch für die weiblichen Lehrkräfte, die im Einsatz an kaufmännischen Fachschulen in geringerer Zahl vertreten sind

Bei der Verbalisierung der Ergebnisse werden die Häufigkeiten in der Regel wie folgt zusammengefaßt:

- Die meisten/viele Lehrer (Tabellenwert 1+2); im Text: „die Mehrzahl der Lehrer“;
- einige/wenige Lehrer (Tabellenwert 3+4); im Text: „ein Teil der Lehrer“;
- als Extremwert „kein Lehrer“; im Text: „kein Lehrer“.

Die im Originalfragebogen angebotene fünfstufige Antwortskala „trifft völlig zu ... trifft nicht zu“ bleibt bei der Darstellung der Befunde unberücksichtigt, weil der erwartete Erklärungswert geringer erscheint als der Darstellungsaufwand.

#### 6.3.4.1 Akzeptanz der Persönlichkeit der Studierenden

In der folgenden Tabelle werden die Befunde zur dieser Subkategorie dargestellt:

**Tab. 39: Akzeptanz der Persönlichkeit der Studierenden**  
(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; Studierende = St)

Item		1	2	1+2	3	4	3+4	5	x	s
...	Lehrer ...									
167.	nehmen die St ernst	30,0	27,1	<b>57,1</b>	25,1	15,4	<b>40,5</b>	<b>0,4</b>	2,28	1,07
168.	interessieren sich nur für die Leistungen der St	23,5	34,0	<b>57,5</b>	25,1	12,6	<b>37,7</b>	<b>1,2</b>	2,32	1,02
169.	hören den St nicht richtig zu	13,0	17,0	<b>30,0</b>	36,8	24,7	<b>61,5</b>	<b>6,1</b>	2,94	1,10
170.	sind gegenüber den St höflich	43,7	30,0	<b>73,7</b>	15,4	7,3	<b>22,7</b>	<b>0,4</b>	1,87	0,97
171.	sind an den Meinungen, Einstellungen und Gefühlen der St interessiert	23,9	28,3	<b>52,2</b>	25,9	13,8	<b>39,7</b>	<b>2,8</b>	2,40	1,10
172.	zeigen Interesse an den Studierenden als Privatperson	26,7	15,4	<b>42,1</b>	20,2	23,5	<b>43,7</b>	<b>10,5</b>	2,75	1,38
173.	nehmen auf St mit schlechten Schulleistungen Rücksicht	19,0	21,9	<b>40,9</b>	30,0	23,9	<b>53,9</b>	<b>2,4</b>	2,68	1,12

**Noch Tab. 39: Akzeptanz der Persönlichkeit der Studierenden***(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; Studierende = St)*

<i>Item</i>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1+2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3+4</b>	<b>5</b>	<b>x</b>	<b>s</b>
...	Lehrer ....									
174.	bevormunden die St	14,6	17,8	<b>32,4</b>	25,9	28,3	<b>54,2</b>	<b>10,9</b>	3,03	1,23
175.	treten für die Interessen der St ein	13,4	15,4	<b>28,8</b>	27,5	31,2	<b>58,7</b>	<b>4,9</b>	2,99	1,14
176.	sind daran interessiert, ein freundschaftliches Verhältnis zu den St aufzubauen	17,8	23,1	<b>40,9</b>	24,7	27,9	<b>52,6</b>	<b>4,0</b>	2,77	1,17
177.	sind verständnisvolle Gesprächspartner	17,4	20,6	<b>38,0</b>	25,5	29,1	<b>54,6</b>	<b>4,0</b>	2,81	1,17
178.	zeigen den St, daß sie ihnen überlegen sind	12,6	16,2	<b>28,8</b>	25,5	34,0	<b>59,5</b>	<b>7,3</b>	3,08	1,16
179.	geben den St oft das Gefühl, nicht gut genug zu sein	14,6	13,0	<b>27,6</b>	19,4	39,3	<b>58,7</b>	<b>10,9</b>	3,20	1,25
180.	haben den Anspruch, die St zu erziehen	15,0	8,9	<b>23,9</b>	19,0	29,6	<b>48,6</b>	<b>24,7</b>	3,41	1,37

*Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine; Mittelwert, Standardabweichung*

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, sich von der Mehrzahl der Lehrern als Person ernst genommen zu fühlen (Frage 167). Die Mehrzahl der Probanden erlebt den Umgang der Mehrzahl der Lehrenden mit Studierenden als höflich (Frage 170). Darüber hinaus vertreten etwas mehr als die Hälfte der Fachschüler die Meinung, daß die Mehrzahl der Lehrer an den Meinungen der Studierenden interessiert ist (Frage 171). 42,1% der Befragten meinen, daß die Mehrzahl der Lehrer an den Studierenden als Privatperson Interesse zeigen (Frage 172). Auch glaubt etwas weniger als die Hälfte der Fachschüler, daß die Mehrzahl der Lehrer auf Studierende mit schlechten schulischen Leistungen Rücksicht nimmt (Frage 173) und daran interessiert ist, ein freundschaftliches Verhältnis zu den Studierenden aufzubauen (Frage 176). 58,7% der Befragten sieht ihre Interessen nur von einem Teil der Lehrkräfte in der Schule berücksichtigt (Frage 175). Etwas mehr als die Hälfte gibt an, daß ein Teil der Lehrer verständnisvolle Gesprächspartner sind (Frage 177).

Bei den *negativ formulierten Items* zeigen sich folgende Befunde: 57,5% der Studierenden geht davon aus, daß sich die Mehrzahl der Lehrer nur für die

erbrachten Leistungen der Teilnehmer interessiert (Frage 168). Bei den folgenden Items ergeben sich vergleichbare Befunde: In etwa ein Viertel der Absolventen findet, daß die Mehrzahl der Lehrer ihnen nicht richtig zuhört (Frage 169), ihnen gegenüber Überlegenheit demonstriert (Frage 178), den Studierenden das Gefühl vermittelt, nicht gut genug zu sein (Frage 179) und die Studierenden erziehen will (Frage 180).

### 6.3.4.2 Psychologische und pädagogische Fähigkeiten

Die Ergebnisse zur Subkategorie „Psychologische und pädagogische Fähigkeiten“ sind in der nachstehenden Tabelle dargestellt.

**Tab. 40: Psychologisch-pädagogische Fähigkeiten von Lehrern der FSB**  
(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; St. = Studierende)

Item		1	2	1+2	3	4	3+4	5	x	s
...	Lehrer ....									
181.	können gut mit schulischen Problemen von St umgehen	14,2	20,6	<b>34,8</b>	32,4	26,3	<b>58,7</b>	<b>3,6</b>	2,84	1,09
182.	nehmen sich Zeit für Probleme der St.	16,2	19,0	<b>35,2</b>	27,1	29,6	<b>56,7</b>	<b>5,7</b>	2,89	1,18
183.	können sich in die Gedanken und Gefühle von St einfühlen	17,4	15,0	<b>32,4</b>	23,9	32,8	<b>56,7</b>	<b>8,5</b>	3,00	1,25
184.	berücksichtigen die Interessen der St im Unterricht	12,6	22,7	<b>35,3</b>	34,4	22,7	<b>57,1</b>	<b>4,9</b>	2,84	1,08
185.	haben Verständnis für die Schwierigkeiten, Konflikte und Probleme der St	16,6	17,4	<b>34,0</b>	30,8	27,9	<b>58,7</b>	<b>4,9</b>	2,87	1,15
186.	urteilen zu schnell	14,2	21,1	<b>35,3</b>	30,0	22,3	<b>52,3</b>	<b>9,3</b>	2,91	1,19
187.	kennen die Ängste, Befürchtungen und Sorgen der St	20,6	19,8	<b>40,4</b>	20,2	24,7	<b>44,9</b>	<b>9,3</b>	2,81	1,31
188.	sind gute Berater, wenn es um schulrelevante Dinge geht	19,4	18,6	<b>38,0</b>	31,2	18,6	<b>49,8</b>	<b>10,1</b>	2,81	1,25
189.	können mit persönlichen Problemen von St gut umgehen	20,6	14,2	<b>34,8</b>	23,1	27,5	<b>50,6</b>	<b>11,3</b>	2,95	1,33

*Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine; Mittelwert, Standardabweichung*

Insgesamt betrachtet fallen die Wertungen der Probanden zu den psychologisch-pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer nicht sehr günstig aus. So sind etwas mehr als die Hälfte der Befragten der Ansicht, daß ein Teil der Lehrer gut mit schulischen Problemen der Studierenden umgehen kann (Frage 181) und sich genügend Zeit dafür nimmt (Frage 182). Dies gilt auch für den Umgang eines Teils der Lehrkräfte mit privaten Problemen der Studierenden (Frage 189). Über zwei Drittel der Befragten gibt an, daß nur ein Teil der Lehrer (56,7% der Studierenden) / kein Lehrer (8,5% der Fachschüler) Empathie gegenüber Gedanken und Gefühlen der Teilnehmer zeigt (Frage 183). Die Interessen der Studierenden findet im Urteil von 35,3% der Befragten bei der Mehrzahl der Lehrern Berücksichtigung (Frage 184). Verständnis für Schwierigkeiten, Konflikte und Probleme der Studierenden bringt ein Teil der Lehrer (58,7% der Fachschüler) / kein Lehrer (4,9% der Studierenden) im Urteil von etwas weniger als zwei Drittel der Befragten auf (Frage 185). In ihrem Urteil ist ein Teil der Lehrer (52,3% der Befragten) / kein Lehrer (9,3% der Absolventen) nach Meinung von etwas weniger als zwei Drittel der Studierenden zu schnell (Frage 186). Etwas weniger als die Hälfte der Probanden gibt an, daß die Mehrzahl der Lehrer die Ängste, Befürchtungen und Sorgen der Studierenden kennt (Frage 187). Etwas weniger als zwei Drittel der Befragten sieht in einem Teil der Lehrer (49,8% der Studierenden) / keinem Lehrer (10,1% der Absolventen) gute Berater für schulrelevante Themen (Frage 188).

#### **6.3.4.3 Didaktisch-fachliche Fähigkeiten**

In der folgenden Tabelle werden die Befunde zur Subkategorie „*Didaktisch-fachliche Fähigkeiten*“ dargestellt:

**Tab. 41: Didaktisch-fachliche Fähigkeiten von Lehrern der FSB**  
*(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; St. = Studierende)*

Item		1	2	1+2	3	4	3+4	5	x	s
...	Lehrer ....									
190.	können ihr Fachwissen anschaulich und für jeden nachvollziehbar vermitteln	17,0	26,3	<b>43,3</b>	38,1	15,4	<b>53,5</b>	0,4	2,60	1,00
191.	gestalten den Unterricht interessant und spannend	13,8	22,3	<b>36,1</b>	30,8	27,1	<b>57,9</b>	0,0	2,80	1,00
192.	sind bereit, mit den St zu reden, wenn ihnen am Unterricht, Unterrichtsstil, Lehrerverhalten usw. etwas nicht gefällt	16,6	16,2	<b>32,8</b>	25,9	32,4	<b>58,3</b>	4,5	2,92	1,18
193.	machen sich Gedanken über die Wirkung ihres Unterrichts auf die St	15,4	19,0	<b>34,4</b>	28,3	28,3	<b>56,6</b>	<b>3,6</b>	2,85	1,13
194.	Neigen im Unterricht zu Monologen	8,5	26,7	<b>35,2</b>	34,4	26,3	<b>60,7</b>	<b>1,2</b>	2,85	0,96
195.	sind fachlich kompetent	28,7	27,9	<b>56,6</b>	33,2	7,3	<b>40,5</b>	<b>0,4</b>	2,21	0,97
196.	geben klare Arbeitsanweisungen	20,2	29,6	<b>49,8</b>	31,6	13,4	<b>45,0</b>	<b>0,8</b>	2,42	1,00
197.	beteiligen die St an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen	18,2	18,2	<b>36,4</b>	23,5	27,5	<b>51,0</b>	<b>8,5</b>	2,89	1,26

*Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine; Mittelwert, Standardabweichung*

43,3% der Studierenden geben an, daß die Mehrzahl der Lehrkräfte Fachwissen anschaulich und nachvollziehbar zu vermitteln in der Lage ist (Frage 190). Mehr als die Hälfte der Fachschüler vertritt die Meinung, daß ein Teil der Lehrer den Unterricht interessant und spannend gestaltet (Frage 191), Kritik am Unterricht zuläßt (Frage 192) und sich über die Wirkungen ihres Auftretens im Unterricht Gedanken macht (Frage 193). In ihrem Unterrichtsstil neigt nach Meinung von 60,7% der Befragten ein Teil der Lehrer zu Monologen (Frage 194). 56,6% der Befragten urteilen, daß die Mehrzahl der Lehrer fachlich kompetent sei (Frage 195). Etwas weniger als die Hälfte der Befragten gibt hingegen an, daß die Mehrzahl der Lehrer klar strukturiert sind (Frage 196). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden vertritt die Meinung, daß ein Teil der Lehrenden sie an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen beteiligt (Frage 197).

#### 6.3.4.4 Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten von Lehrern

In dieser Subkategorie wird die *Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten von Lehrern* bewertet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengefaßt.

**Tab. 42: Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten der Lehrer**  
(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; St. = Studierende)

Item		1	2	1+2	3	4	3+4	5	x	s
...	L e h r e r . . . .									
198.	arbeiten mit ihren Kollegen eng zusammen (Absprachen, Prüfungstermine, fächerübergreifende Themen u.a.)	24,7	18,6	<b>43,3</b>	31,6	17,8	<b>49,4</b>	<b>2,8</b>	2,53	1,15
199.	haben Humor	20,6	24,3	<b>44,9</b>	35,2	17,4	<b>52,6</b>	<b>0,4</b>	2,52	1,03
200.	zeigen, was sie wirklich denken und fühlen	19,0	14,2	<b>33,2</b>	23,5	30,4	<b>53,9</b>	<b>10,5</b>	2,99	1,29
201.	sind den St gegenüber unsicher	13,0	9,3	<b>22,3</b>	16,6	41,3	<b>57,9</b>	<b>17,8</b>	3,43	1,26
202.	sind zu Kompromissen bereit	13,4	19,0	<b>32,4</b>	36,4	26,7	<b>63,1</b>	<b>2,0</b>	2,85	1,04
203.	nehmen ihr Fach zu wichtig	18,6	20,2	<b>38,8</b>	30,4	25,5	<b>55,9</b>	<b>2,8</b>	2,73	1,13
204.	Sind ungeduldig	13,4	14,2	<b>27,6</b>	25,5	30,0	<b>55,5</b>	<b>10,9</b>	3,12	1,22
205.	verdecken ihre mangelnde Flexibilität durch zu starres Festhalten am Lehrplan	14,6	20,2	<b>34,8</b>	27,9	28,3	<b>56,2</b>	<b>6,5</b>	2,92	1,17
206.	haben für St Vorbildcharakter	15,8	13,4	<b>29,2</b>	16,6	29,6	<b>46,2</b>	<b>21,1</b>	3,28	1,38
207.	erwarten selbstkritisches Verhalten von den St, nicht aber von sich selbst	18,6	21,1	<b>39,7</b>	25,5	25,5	<b>51,0</b>	<b>5,7</b>	2,78	1,20
208.	können Fehler und Schwächen nur sehr schwer zugeben	19,0	23,5	<b>42,5</b>	28,3	23,9	<b>52,2</b>	<b>2,8</b>	2,67	1,13
209.	lassen nur ihre eigene Meinung gelten	13,4	21,1	<b>34,5</b>	24,3	33,6	<b>57,9</b>	<b>5,3</b>	2,96	1,15
210.	werten Kritik am Unterricht als Angriff auf ihre eigene Person	12,6	16,2	<b>28,8</b>	24,7	34,0	<b>58,7</b>	<b>6,1</b>	3,05	1,16



**Noch Tab. 42: Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten der Lehrer**

(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; St. = Studierende)

Item		1	2	1+2	3	4	3+4	5	x	s
...	L e h r e r . . . .									
211.	erwarten Fleiß und Pünktlichkeit von den St, nicht aber von sich selbst	17,0	17,4	<b>34,4</b>	22,3	27,5	<b>49,8</b>	<b>13,0</b>	3,02	1,30
212.	sehen ihr Fach selbstkritisch	12,6	15,0	<b>27,6</b>	26,7	35,2	<b>61,9</b>	<b>7,3</b>	3,10	1,16
213.	weisen die Schuld von Mißerfolgen und schlechten Noten von St vorwiegend den St selbst zu	20,2	28,3	<b>48,5</b>	26,3	16,6	<b>42,9</b>	<b>6,5</b>	2,60	1,18

Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine;  
Mittelwert, Standardabweichung

Insgesamt meint weniger als die Hälfte der Befragten, daß die Mehrzahl der Lehrer im Schulgeschehen mit ihren Kollegen kooperiert (Frage 198). Etwas mehr als der Hälfte der Absolventen ordnet einem Teil der Lehrenden Humor zu (Frage 199). Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden geht davon aus, daß ein Teil der Lehrer bereit ist, zu zeigen, was sie wirklich denken und fühlen (Frage 200). 57,9% der Fachschüler spüren Unsicherheit im Verhalten eines Teils der Lehrer (Frage 201). Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Probanden gibt an, daß ein Teil der Lehrkräfte wenig Kompromißbereitschaft zeigt (Frage 202), das eigene Unterrichtsfach zu wichtig nimmt (Frage 203) und sich unflexibel im Unterricht verhält (Frage 205). Mehr als zwei Drittel der Studierenden weist einem Teil der Lehrer (46,2% der Befragten) / keinem Lehrer (21,1% der Fachschüler) Vorbildcharakter zu (Frage 206). 55,5% der Absolventen urteilt, ein Teil der Lehrer sei ungeduldig (Frage 204).

Im Urteil von etwas weniger als der Hälfte der Studierenden weist die Mehrzahl der Lehrenden die Schuld an schulischen Mißerfolgen den Studierenden zu (Frage 213). 52,2% der Fachschüler urteilt, daß ein Teil der Lehrer eigene Fehler und Schwächen nur schwer zugeben kann (Frage 208).

Selbstkritisches Verhalten gegenüber ihrem eigenen Fachunterricht scheint im Urteil von 68,6% der Befragten nicht die Stärke eines Teils der Lehrer (61,9% der Studierenden) / von keinem Lehrer (7,3% der Absolventen) zu sein (Frage 212). Dagegen erwartet ein Teil der Lehrer nach Meinung von 51% der Befragten Selbstkritik eher von den Studierenden als von sich selbst (Frage 207). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, daß ein Teil der Lehrkräfte nur die eigene Meinung gelten läßt (Frage 209). Und etwas mehr als die Hälfte der Befragten meint, daß ein Teil der Lehrer Kritik am Unterricht als Angriff auf die eigene Person wertet (Frage 210). 49,8% der Studierenden glauben, daß ein Teil der Lehrer Sekundärtugenden von anderen einfordert, ohne diese selbst zu leben (Frage 211).

#### 6.3.4.5 Bewertung von schulischen Leistungen durch Lehrer

Die Studierenden sind in der *Bewertung durch Noten* deutlich betroffen, da das Zeugnis des 1. Studienjahres und das Prüfungszeugnis in der Regel bei Bewerbungen in Unternehmen als eine Referenz gilt. Die Studierenden beurteilen die Lehrer diesbezüglich wie folgt:

**Tab. 43: Beurteilung von schulische Leistungen durch Lehrer der FSB**  
(Fragentexte z.T. gekürzt, siehe Fragebogen auf S. 359; St. = Studierende)

Item		1	2	1+2	3	4	3+4	5	x	s
...	L e h r e r . . . .									
214.	bewerten schulische Leistungen unverhältnismäßig hoch	17,8	26,3	44,1	28,3	15,8	44,1	7,7	2,68	1,19
215.	sind bereit, ihre Leistungsbeurteilungen den St gegenüber zu begründen	23,5	33,2	56,7	27,1	12,1	39,2	1,6	2,34	1,03
216.	geben Noten entsprechend den Leistungen der St	30,8	33,6	64,4	23,9	9,3	33,2	0,4	2,13	0,98

Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine;  
Mittelwert, Standardabweichung

Druck durch unverhältnismäßig hohe Leistungsbewertungen empfindet je etwas weniger als die Hälfte der Absolventen sowohl durch die Mehrzahl der Lehrenden als auch einen Teil der Lehrkräfte (Frage 214). Etwas weniger als zwei Drittel der Befragten erlebt die Notengebung durch die Mehrzahl der Lehrer als gerecht (Frage 216). Und es geben 56,7% der Fachschüler an, daß diese Leistungen von der Mehrzahl der Lehrkräfte auch begründet wird (Frage 215).

### **6.3.5 Organisationsformbezogene und geschlechtsspezifische Differenzierungen**

Zur Ermittlung organisationsformbezogener und geschlechtsspezifischer Differenzierungen wurden t-Tests durchgeführt. Dies ist zum einen darin begründet, daß es an der Fachschule für Betriebswirtschaft zwei Organisationsformen gibt: Vollzeitform für Vollzeitstudierende und Teilzeitform für hauptberuflich Erwerbstätige. Es wird erwartet, daß sich die Studierenden beider Organisationsformen in ihren Einschätzungen partiell unterscheiden. Zum anderen beträgt der Frauenanteil der befragten Absolventen in der kaufmännischen Fachschule 55,1%, mithin sind beide Geschlechter ungefähr je zur Hälfte vertreten. Es werden partiell geschlechtsspezifische Unterschiede in den Wertungen der Studierenden erwartet. Die Ergebnisse werden wie folgt dargestellt:

- Organisationsformbezogene Unterschiede: Vollzeit-/Teilzeitstudierende (Vz/Tz)
- Geschlechtsspezifische Unterschiede in allen Organisationsformen (sex), nur in der Vollzeitform (sex/VZ) oder nur in der Teilzeitform (sex/TZ)

Auswahlkriterium ist Signifikanz auf dem 5% (\*\*)- oder 1%- Niveau (\*\*\*). Allerdings werden an dieser Stelle lediglich die Ergebnisse beschrieben, denn der Fokus dieser Untersuchung liegt auf anderen Schwerpunkten (vgl. Kap. 6.1 auf S. 156). Im Anschluß folgt eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse. Für die tiefergehende Aufarbeitung von organisationsformbezogenen und geschlechtsspezifischen Differenzierungen wäre eine weitere Auswertung der erhobenen Daten erforderlich. Zum einen sollte diesen Befunden ein angemessenes Darstellung- und Diskussionsforum gegeben werden, andererseits aber die eigene Fragestellung nicht unangemessen überfrachtet werden.

### 6.3.5.1 Organisationsformbezogene Differenzierungen

#### 1. Urteile über die Fachschule für Betriebswirtschaft

##### *o Individuelle Relevanz des Fachschulbesuchs*

**Tab. 44: Individuelle Relevanz des Fachschulbesuchs**

**Item**

056. *Ich mache mir Sorgen, nach der FSB keinen Arbeitsplatz zu erhalten*

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	133	1,857	0,871	0,7146	244	0,0000	equal
TZ	113	2,646	0,653				
Min. 1,000; max. 3,000							

*Wenn ich meine Schulzeit an der FSB beurteile, dann fällt mir dazu vor allem ein: Ich ...*

058. *hatte ausreichend Gelegenheit, meinen Interessen und Neigungen nachzugehen*

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	133	1,751	0,742	-3,890	245	0,0001	equal
TZ	114	2,114	0,713				
Min. 1,000; max. 3,000							

Legende: 1= Trifft völlig zu/etwas zu; 2 = weder/noch; 3 = trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu

Vollzeitstudierende, die ihren bisherigen Arbeitsplatz mit dem Schulbesuch aufgegeben haben, sorgen sich tendenziell häufiger, nach Studienabschluß keinen adäquaten Arbeitsplatz zu erhalten (Frage 056; VZ/TZ sign.\*\*\*). Vollzeitstudierende glauben eher als Teilzeitstudierende, an der FSB ihren Interessen und Neigungen nachgehen zu können (Frage 058; VZ/TZ sign.\*\*\*).

## 2. Studienzufriedenheit

### *o Zufriedenheit mit den Studieninhalten*

#### **Auszug aus Tab. 24: Theorie-Praxis-Verhältnis in den wirtschaftsbezogenen Studienfächern**

**Frage 026:** *Wie beurteilen Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis in folgenden Fächern?*

Es ergibt sich Signifikanz im Fach Rechnungswesen (Frage 026-3;Vz/Tz \*\*)

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	131	2,137	1,086	-2,810	243	0,0054	equal
TZ	114	2,543	1,176				
Min. 1,000; max. 5,000							

Legende: 1 = hoher Theorieanteil; 2 = überwiegend Theorieanteile; 3 = ausgeglichenes Verhältnis; 4 = überwiegend Praxisanteile; 5 = hoher Praxisanteil

Vollzeitstudierende empfinden das Fach Rechnungswesen offenbar „theorielastiger“ als Teilzeitstudierende (Frage 026-3;Vz/Tz \*\*).

### *o Zufriedenheit mit den Studienbedingungen*

#### **Tab. 45: Möglichkeit zur Benutzung eines modernen Computer-Arbeitsplatzes**

**Frage 028:** *Haben Sie die Möglichkeit, einen Computer-Arbeitsplatz in Ihrer Schule zu benutzen, der dem momentanen Stand der Technik entspricht?*

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	132	1,424	0,496	4,0826	242	0,0001	equal
TZ	112	1,187	0,392				
Min. 1,000; max. 2,000							

Legende: 1 = nein, nur selten; 2 = ja

Teilzeitstudierende, die an ihrem Arbeitsplatz meistens über entsprechende Möglichkeiten verfügen und hier eine realistischere Einschätzung haben,

geben tendenziell weniger an, in der Fachschule einen PC mit aktueller Technik benutzen zu können (Frage 028; Vz/Tz \*\*\*).

### *o Studienbelastung*

**Tab. 46: Studienbelastung**

**Item**

*078. Ich fühle mich durch Schule (Unterricht, Hausaufgaben, schulbezogenes Lernen) in meiner Freizeit sehr eingeschränkt*

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	132	1,568	0,701	7,4192	244	0,0000	equal
TZ	114	1,052	0,260				
Min. 1,000; max. 3,000							

*080. Ich kann meinen Schulbesuch an der FSB nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen*

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	132	1,833	0,743	5,1336	244	0,0000	equal
TZ	114	1,385	0,602				
Min. 1,000; max. 3,000							

*082. Ich wäre mit meinem Besuch der FSB glücklicher, wenn meine persönlichen Lebensbedingungen besser wären*

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	132	1,871	0,850	-3,585	244	0,0004	equal
TZ	114	2,254	0,818				
Min. 1,000; max. 3,000							

Legende: 1= Trifft völlig zu/etwas zu; 2 = weder/noch; 3 = trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu

Die Einschränkungen in der persönlichen Freiheit durch den Schulbesuch werden von Teilzeitstudierenden mit ihrer Doppelbelastung durch Beruf und Fachschule erwartungsgemäß intensiver als von Vollzeit-Fachschülern erlebt (Frage 078;VZ/TZ sign. \*\*\*). Auch in der Empfindung, den Schulbesuch nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen zu können, unterscheidet sich das Antwortverhalten der Befragten aus beiden Schulformen signifikant (Frage 080; VZ/TZ sign.\*\*\*): Vollzeitstudierende meinen eher als Teilzeitstudierende, den Besuch der

Fachschule mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen zu können. Tendenziell wünschen sich Vollzeitstudierende eher bessere persönliche Lebensbedingungen als Teilzeit-Fachschüler (Frage 082,; VZ/TZ sign. \*\*\*).

Diese Zusammenhänge können durch die folgende Fragestellung weiter verdeutlicht werden:

**Tab. 47: Lernstunden pro Woche außerhalb des Unterrichts**

*Frage 031: Wie viele Stunden pro Woche investieren Sie durchschnittlich zum Lernen für die Fächer der FSB außerhalb des regulären Unterrichts?*

<u>Lernstunden pro Woche</u>	<u>Häufigkeit</u>
(1) bis 5	41,3
(2) bis 10	31,5
(3) bis 15	13,4
(4) bis 20	5,3
(5) mehr als 20	4,5

<u>Schulform</u>	<u>N</u>	<u>mean</u>	<u>s</u>	<u>t</u>	<u>df</u>	<u>Prob&gt; t </u>	<u>Var.</u>
VZ	129	2,403	1,128	7,5823	235	0,0000	equal
TZ	108	1,425	0,787				
Min. 1,000; max. 5,000							

Legende ( siehe Tabelle): 1 = bis 5 Std.; 5 = mehr als 20 Std.

Vollzeitstudierende geben an, im Vergleich zu Teilzeitabsolventen pro Woche durchschnittlich fast die doppelte Zeit an Lernstunden in der Freizeit für Schule und Unterricht aufwenden zu müssen (Frage 031; Vz/Tz \*\*\*).

**1. Sinn und Funktion von Schule**

*o Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl*

**Tab. 48: Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl**

Item

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

*083. Freunde finde, mit denen ich auch außerhalb der FSB zusammen bin*



Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	132	1,477	0,714	-2,763	244	0,0061	equal
TZ	114	1,754	0,857				

Min. 1,000; max. 3,000

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

086. mich für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich fühle

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	132	1,560	0,679	-3,720	243	0,0002	equal
TZ	113	1,911	0,796				

Min. 1,000; max. 3,000

Legende: 1 = Trifft völlig zu/etwas zu; 2 = weder/noch; 3 = trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu

Vollzeitstudierende geben an, eher Freunde in der FSB zu finden als Teilzeitstudierende (Frage 083A; Vz/Tz sign. \*\*). Auch fühlen sich Vollzeit-Fachschüler eher als Teilzeitabsolventen für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich (Frage 086A; Vz/Tz sign. \*\*\*).

#### *o Unterstützung der Studierenden durch andere*

**Tab. 49: Unterstützung der Studierenden durch andere**

##### Item

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

087. persönliche Probleme/Schwierigkeiten auch mit Lehrern bespreche

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	130	1,853	0,748	-2,957	242	0,0034	equal
TZ	114	2,140	0,762				

Min. 1,000; max. 3,000

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

088. Hilfe und Unterstützung erfahre

Schulform	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
VZ	130	1,346	0,566	-4,522	241	0,0000	equal
TZ	113	1,734	0,767				

Min. 1,000; max. 3,000

Legende: 1= sehr wichtig/eher wichtig; 2 = weder/noch; 3 = eher unwichtig/völlig unwichtig

Hilfe und Unterstützung durch andere erwarten Vollzeitstudierende eher als Teilzeitstudierende (Frage 088B; Vz/Tz sign. \*\*\*). Vollzeitstudierende finden es wichtiger als Teilzeitstudierende, persönliche Probleme mit Lehrern zu besprechen (Frage 087B; Vz/Tz sign. \*\*).

#### *o Persönlichkeitsförderung an der FSB*

**Tab. 50: Persönlichkeitsförderung an der FSB**

**Item**

*093. In der FSB erlebe ich selbständiges Arbeiten*

<u>Schulform</u>	<u>N</u>	<u>mean</u>	<u>s</u>	<u>t</u>	<u>df</u>	<u>Prob&gt; t </u>	<u>Var.</u>
VZ	131	1,335	0,576	-3,224	243	0,0014	equal
TZ	114	1,614	0,770				
Min. 1,000; max. 3,000							

Legende: 1= Trifft völlig zu/etwas zu; 2 = weder/noch; 3 = trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu

Vollzeitstudierende geben tendenziell häufiger als Teilzeitstudierende an, daß im Unterricht selbständig gearbeitet wird (Frage 093A; VZ/TZ sign. \*\*).

**Zusammenfassung:** Es ergaben sich insgesamt weniger organisationsformbezogene Differenzierungen als erwartet. Vollzeitstudierende, die ja nicht im Berufsleben stehen, sorgen sich eher als Teilzeitstudierende, keinen Arbeitsplatz nach Studienabschluß zu erhalten. Sie fühlen sich durch das Studium weniger belastet und finden eher Freunde in der Schule. Insgesamt wünschen sie sich aber bessere Lebensbedingungen. Sie wenden mehr Zeit zum Lernen außerhalb der Schule als Teilzeitstudierende auf. Im schulischen Miteinander sind sie eher

bereit, Mitverantwortung zu übernehmen. Vollzeitstudierende wünschen sich eher Hilfe durch andere und möchten persönliche Probleme mit ihren Lehrern besprechen. Sie geben eher als Teilzeitstudierende an, im Unterricht selbständiges Lernen zu erfahren. Vollzeitstudierende finden das Fach Rechnungswesen theoretischer aufgebaut als Teilzeit-Fachschüler.

### 6.3.5.2 Geschlechtsspezifische Differenzierungen

#### 1. Urteile über die Fachschule für Betriebswirtschaft

##### *o Individuelle Relevanz des Fachschulbesuchs*

**Tab. 51: Einschätzung des Monatlichen Bruttoverdiensts nach Studienabschluß**

*Frage 220: Was glauben Sie, monatlich brutto (ohne Abzüge) zu verdienen?*

sex	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	103	5,126	1,369	-3,165	226	0,0018	equal
weiblich	125	5,752	1,574				
Min. 1,000; max. 9,000							

Legende: 1 = bis 1000 DM; 9 = mehr als 8000 DM

Auf die Frage nach der Höhe ihres monatlichen Bruttoverdienstes nach Abschluß des Studiums schätzen weibliche Studierende eher als männliche ein, nach Abschluß der Fachschule mehr zu verdienen als vor dem Studium (Frage 220; sex sign. \*\*\*).

## 2. Studienzufriedenheit

### o Zufriedenheit mit den Studieninhalten

**Tab. 52: Zufriedenheit mit den Studieninhalten**

**Item**

075. Meine Begabungsschwerpunkte kommen in meinem jetzigen Schulbesuch zum Tragen

sex/TZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	46	1,826	0,676	2,853	111	0,0052	equal
weiblich	67	1,492	0,560				
Min. 1,000; max. 3,000							

Legende: 1 = Trifft völlig zu/etwas zu; 2 = weder/noch; 3 = trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu

Weibliche Teilzeitstudierende geben häufiger als ihre männlichen Mitstudierenden an, daß in der FSB auf die individuellen Begabungsschwerpunkte hinreichend eingegangen wird (Frage 075; Tz/sex \*\*).

### o Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

**Tab. 53: Zustand der Klassen-, Fach- und Aufenthaltsräume der Schule**

**Frage 029:** Sind die Klassen-, Fach- und Aufenthaltsräume an Ihrer Schule so gestaltet, daß sie sich gerne in Ihrer Schule aufhalten?

sex/TZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	42	1,071	0,260	-2,998	105	0,0034	equal
weiblich	65	1,307	0,465				
Min. 1,000; max. 2,000							

Legende: 1 = nein; 2 = ja

Männliche Teilzeitstudierende halten sich wegen des Zustands der Räume weniger gern als ihre weiblichen Studienkolleginnen in den Räumlichkeiten der besuchten Fachschule auf (Frage 029; Tz/sex \*\*).

### 3. Sinn und Funktion von Schule

#### *o Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl*

**Tab. 54: Freundschaft und Gemeinschaftsgefühl**

***Item***

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

*083. Freunde finde, mit denen ich auch außerhalb der FSB zusammen bin*

sex/VZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	64	1,375	0,654	-1,604	130	0,1111	equal
weiblich	68	1,573	0,759				
Min. 1,000; max. 3,000							

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

*084. mich zugehörig fühle*

sex/VZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	64	1,312	0,530	-2,974	130	0,0035	equal
weiblich	68	1,632	0,689				
Min. 1,000; max. 3,000							

*Die FSB ist ein Ort, an dem ich*

*085. ein Gemeinschaftsgefühl erlebe*

sex/VZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	62	1,354	0,603	-2,872	125	0,0048	equal
weiblich	65	1,723	0,819				
Min. 1,000; max. 3,000							

Legende: 1= Trifft völlig zu/etwas zu; 2 = weder/noch; 3 = trifft nicht ganz zu/trifft nicht zu

Innerhalb der Vollzeitform fühlen sich männliche Studierende tendenziell öfters als die Frauen an der FSB der jeweiligen Gruppe zugehörig und erleben ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl (Fragen 084A, 085A, beide Vz/sex sign. \*\*).



Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine

Weibliche Befragte sehen in der Mehrzahl der Lehrer tendenziell eher verständnisvolle Gesprächspartner als Männer an der FSB (Frage 177; sex sign. \*\*).

*o Didaktisch-fachliche Fähigkeiten von Lehrern der FSB*

**Tab. 57: Didaktisch-fachliche Fähigkeiten von Lehrern der FSB**

**Item**

*L e h r e r . . . .*

*190. können ihr Fachwissen anschaulich und für jeden nachvollziehbar vermitteln*

sex	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	105	2,742	0,920	2,8110	238	0,0053	equal
weiblich	135	2,392	0,985				
Min. 1,000; max. 5,000							

*L e h r e r . . . .*

*191. gestalten den Unterricht interessant und spannend*

sex	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	104	3,028	0,886	3,7043	230	0,0003	equal
weiblich	128	2,539	1,086				
Min. 1,000; max. 5,000							

*L e h r e r . . . .*

*191. gestalten den Unterricht interessant und spannend*

sex/VZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	60	3,083	0,808	4,1005	122	0,0001	equal
weiblich	64	2,390	1,048				
Min. 1,000; max. 5,000							

Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine

Weibliche Studierende sind öfter als männliche davon überzeugt, daß die Mehrzahl der Lehrkräfte Fachwissen anschaulich und nachvollziehbar vermittelt (Frage 190; sex sign. \*\*). Daß die Mehrzahl der Lehrer den Unterricht interessant und spannend gestaltet, äußern Frauen häufiger als

ihre männlichen Mitstudierenden (Frage 191; sex sign. \*\* sowie Vz/sex sign. \*\*\*).

*o Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten*

**Tab. 58: Lehrerpersönlichkeit und selbstkritisches Verhalten**

***Item***

*Lehrer . . . .*

*198. arbeiten mit ihren Kollegen eng zusammen (Absprachen  
Prüfungstermine, fächerübergreifende Themen u.a.)*

sex	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	105	2,761	1,139	2,7654	234	0,0061	equal
weiblich	131	2,351	1,129				
Min. 1,000; max. 5,000							

*Lehrer . . . .*

*202. sind zu Kompromissen bereit*

sex/VZ	N	mean	s	t	df	Prob> t	Var.
männlich	60	3,083	0,961	2,9456	126	0,0038	equal
weiblich	68	2,558	1,042				
Min. 1,000; max. 5,000							

Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine

Frauen in Vollzeit-Fachschulen halten tendenziell häufiger als Männer die Mehrzahl der Lehrer für fähig, im Schulgeschehen mit ihren Kollegen zu kooperieren (Frage 198; Vz/sex sign. \*\*\*). Männer erleben in der Fachschule ihre Lehrer als weniger kompromißbereit als Frauen (Frage 202; sex sign. \*\*).



*o Beurteilung von schulische Leistungen durch Lehrer der FSB*

**Tab. 59: Beurteilung von schulische Leistungen durch Lehrer der FSB**

**Item**

*L e h r e r . . . .*

*215. sind bereit, ihre Leistungsbeurteilungen den Studierenden gegenüber zu begründen*

<u>sex</u>	<u>N</u>	<u>mean</u>	<u>s</u>	<u>t</u>	<u>df</u>	<u>Prob&gt; t </u>	<u>Var.</u>
männlich	106	2,566	1,121	3,1319	239	0,0020	equal
weiblich	135	2,155	0,913				
Min. 1,000; max. 5,000							

Legende: 1 = die meisten; 2 = viele; 3 = einige; 4 = wenige; 5 = keine

Frauen in der Fachschule scheinen deutlicher als ihre männlichen Mitstudierenden festzustellen, daß Leistungsbeurteilungen von der Mehrzahl der Lehrer begründet werden. (Frage 215; sex sign. \*\*).

**Zusammenfassung:** Für Frauen an der FSB sind persönlichkeitsfördernde Aspekte zum Teil tendenziell wichtiger als für Männer. Nicht sinnvolle Anpassungsleistungen im Unterricht halten Frauen für weniger wichtig. Frauen sehen in Lehrern eher verständnisvolle Gesprächspartner. Sie sind mit den didaktisch-fachlichen Fähigkeiten tendenziell zufriedener als männliche Studierende und beurteilen die Lehrerpersönlichkeit positiver. Weibliche Studierende empfinden deutlicher, daß die Lehrer die Bewertung von Leistungen begründen. Frauen in der FSB glauben häufiger als Männer, nach Abschluß des Studiums mehr als vorher zu verdienen.

Freundschaften und Gemeinschaftsgefühl an der FSB sind für Frauen in der Vollzeitform geringer ausgeprägt als bei Männern. Weibliche Studierende in der Teilzeitform sehen ihre individuellen Begabungsschwerpunkte eher an der FSB erfüllt als Männer. Frauen der Teilzeitform empfinden den Zustand der Räumlichkeiten der Schulen als weniger schlecht.

## 6.4 Ergebnisse zu den offenen Fragen

In den Gesamtfragebogen sind eine Reihe offener Fragen integriert, die den Studierenden die Möglichkeit freier Assoziation zu einem bestimmten Themenkomplex einräumen. Die beiden folgenden offenen Fragen wurden zur Auswertung herangezogen<sup>1</sup>:

**Frage 222:** „Angenommen, Freunde oder Bekannte würden Sie nach der FSB befragen. Nennen Sie drei Gründe, weswegen Sie von einem Besuch der FSB abraten würden/Nennen Sie drei Gründe, weswegen Sie zu einem Besuch der FSB raten würden.“

**Frage 225:** „Wenn Ihnen die vorangegangenen Fragen nicht ausreichend Gelegenheit gegeben haben, Ihre Einschätzungen und Urteile zur Fachschule für Betriebswirtschaft abzugeben, so bitten wir Sie abschließend um einen ergänzenden Kommentar.“

Zunächst wurden die Antworten der Studierenden wörtlich aus den Fragebögen subskribiert. Nach einer semantischen Differenzierung erfolgte die Zuordnung zu thematisch geordneten Kategorien, welche teilweise dem bei den geschlossenen Fragen verwendeten Kategoriensystem entsprechen. Da einige Aussagen mehrdeutig sind, bestand ein Interpretationsspielraum bei der Zuordnung. Bezogen auf beide Fragen konnten pro Subkategorie die absoluten und relativen Häufigkeiten der positiven bzw. negativen Aussagen ermittelt werden. Eine ausdifferenzierte Kategorie wurde nur dann separat ausgewiesen, wenn die relative Häufigkeit innerhalb dieser Kategorie in den kritischen oder positiven Anteilen mehr als 5% beträgt. Kategorien mit weniger als 5% Anteil sind unter „Sonstiges“ subsumiert.

Insgesamt wurden 1107 Stellungnahmen zu den Fragen 222 und 225 ermittelt, von denen 1104 verwertbar waren. Davon beziehen sich 613 (55,5%) auf inhaltlich kritische und 491 (44,5%) auf inhaltlich positive Stellungnahmen zur FSB. Die Zuordnung der Aussagen zu den folgenden Kategorien wird weiter unten noch ausdifferenziert:

---

<sup>1</sup> Zur Beurteilung des Schulprofils durch die Studierenden wurden zwei weitere offene Fragen gestellt (223 und 224), deren Ergebnisse im Anschluß an obigen Befunde zu den Fragen 222 und 225 dargestellt werden.

- Relevanz des Fachschulbesuchs für die Studierenden
- Studienzufriedenheit mit der Fachschule für Betriebswirtschaft, differenziert nach Studieninhalten, Studienbedingungen und Studienbelastungen
- Urteile der Studierenden über Lehrer der Fachschule

Dazu wurden folgende Häufigkeiten ermittelt:

**Tab. 60: Absolute Häufigkeiten kritischer und positiver Stellungnahmen sowie deren relativer Anteil je Inhaltskategorie**

<i>Inhaltskategorie</i>	<i>Aussagen</i>	<i>davon kritisch/ davon positiv</i>			
	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Relevanz des Fachschulbesuchs für die Studierenden	487	86	17,7	401	82,3
Studienbelastungen	199	187	94,0	12	6,0
Studienbedingungen	169	122	72,2	47	27,8
Urteile der Studierenden über Lehrer der FSB	138	129	93,5	9	6,5
Studieninhalte	111	89	80,2	22	19,8
<b>Summe</b>	<b>1104</b>	<b>613</b>	<b>55,5</b>	<b>491</b>	<b>45,5</b>

In der Kategorie „Relevanz des Fachschulbesuchs für die Studierenden“ überwiegen deutlich die positiven Einschätzungen. Dagegen weisen alle anderen Inhaltskategorien überwiegend kritische Stellungnahmen auf. Die Mehrzahl der Äußerungen bezieht sich kritisch zu Studieninhalten und Studienbedingungen. Noch deutlicher zeigt sich dies in den Inhaltskategorien der Studienbelastungen und zu Urteilen der Studierenden über Lehrer der Fachschule.

Zu den Einzelbefunden je Subkategorie werden jeweils die absoluten und relativen Häufigkeiten bezogen auf die kritischen bzw. positiven Aussagen (%-Anteil kritisch bzw. %-Anteil positiv) dargestellt. Ergänzend wird der relative Anteil in den kritischen und positiven Stellungnahmen bezogen auf die Summe aller Wertungen (Summe = 1104) berechnet. Zu allen Kategorien werden ergänzend beispielhaft einige charakteristische Aussagen oder Schlüsselbegriffe wiedergegeben.

### 6.4.1 Relevanz der Fachschule für die Studierenden

Die Anzahl kritischer und positiver Antworten zu dieser Inhaltskategorie zeigt die folgende Tabelle:

**Tab. 61: Relevanz des Fachschulbesuchs**

<i>Inhaltskategorie +)</i>	<i>Kritisch</i>			<i>Positiv</i>		
	<i>N</i>	<i>%-Anteil. krit.</i>	<i>%-Anteil alle Auss.</i>	<i>N</i>	<i>%-Anteil pos.</i>	<i>%-Anteil. alle Auss.</i>
1. Erwartungen durch Schulbesuch erfüllt?	70	67,3	6,3	34	32,7	3,1
2. Anerkennung und Bekanntheitsgrad des Abschlusses	5	21,7	0,5	18	78,3	1,6
3. Erwerb einer höheren fachlichen Qualifikation	1	0,8	0,1	127	99,2	11,5
4. Zukunftschancen und Karriere	8	10,5	0,7	68	89,5	6,2
5. Arbeitsplatzsicherung und –erhalt	0	0,0	0,0	28	100,0	2,5
6. Zugewinn an Bildung und Wissen sowie Neuorientierung	1	1,3	0,1	79	98,7	7,2
7. Sonstiges	1	2,0	0,1	47	98,0	4,3
<b>Summe</b>	<b>86</b>	<b>17,6</b>	<b>7,8</b>	<b>401</b>	<b>82,4</b>	<b>36,4</b>

+) In der Inhaltskategorie „Erwartungen durch Schulbesuch erfüllt“ gehen neben den Erwartungen an die fachliche Dimension von Schule auch Faktoren wie zwischenmenschliche Beziehungen, Arbeitsatmosphäre, Spaß, Klassengemeinschaft u.ä. ein. Die Kategorie „Anerkennung und Bekanntheitsgrad“ zielt auf die Wertigkeit des Abschlusses in der Öffentlichkeit ab. Unter „Sonstiges“ sind unter anderem subsumiert: Erwartungen an finanzielle Verbesserungen nach Studienabschluß, Kennenlernen neuer Menschen.

Einige Aussagen oder Schlüsselbegriffe verdeutlichen die Stellungnahmen der Studierenden zu dieser Inhaltskategorie:

## 1. Erwartungen durch Schulbesuch erfüllt?

**Kritisch:** „Aufwand entspricht nicht dem Ertrag“; „Bringt nichts, schade um die verlorene Zeit“; „Es gibt keine guten Gründe“; „Es wird nicht alles eingehalten, was im Studienführer steht“; „Fraglich, ob sich der Einsatz lohnt“; „Veraltet“; „Weiterbildung rate ich immer, diese Art kann ich leider nicht raten“; „Zwei Jahre kann man besser nutzen“; „Minderbehandlung der Studierenden (kein Semesterticket, Mensa)“; „Man nennt sich Betriebswirt, hat aber keine Ahnung von BWL und VWL“; „Ich bin überwiegend enttäuscht! Ich ziehe die vier Jahre durch, damit ich mich vor Kollegen und Freunden blamiere, aber ohne viel Eigennutzen“; „Wenn ich nicht schon zwei Jahre dabei wäre, würde ich aufhören: Nicht weil die Rahmenbedingungen zu hart sind, sondern weil der Effekt gegen Null geht!“; „Generell kann man sagen: Ich beginne eine solche Ausbildung nicht mehr und empfehle sie auch nicht weiter“; „Die Schule hält nicht im geringsten, was die Hochglanzbroschüre verspricht. Der Spruch ‘weil Kompetenz siegt’ ist wohl eher als Witz gemeint.“

**Positiv:** „Ich habe überwiegend positive Erfahrungen gemacht, deshalb würde ich empfehlen“; „Positive Erfahrung“; „Schöne Zeit“; „Vollzeitschule, schön, wieder Schüler zu sein“; „Würde nicht abraten“; „Abitur gratis“; „Kombination Betriebswirt mit Fachhochschulreife“; „Im großen und ganzen ist die FSB zu empfehlen“

## 2. Anerkennung und Bekanntheitsgrad des Abschlusses

**Kritisch:** „Abschluß weniger wert als FH und Uni“; „Ansehen der Schulform bei den Arbeitgebern ist nicht hoch“; „Geringe Anerkennung in der freien Wirtschaft“; „In keinem anderen Bundesland so anerkannt“; „Mangelnde Anerkennung der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt“; „Nicht richtig als Student anerkannt von der Umwelt“; „Staatlicher Abschluß ist weniger als ein Diplom anerkannt“; „Schulform auf dem Arbeitsmarkt nicht bekannt“; „Keine Anerkennung als Vordiplom“

**Positiv:** „In vielen Firmen anerkannt“; „Nimmt an Bekanntheit zu“

## 3. Erwerb einer höheren fachlichen Qualifikation

**Kritisch:** keine Stellungnahmen

**Positiv:** „Bessere berufliche Qualifizierung“; „Abschluß + FH-Reife“; „Abschluß als Betriebswirt“; „Doppelqualifikation“; „Gute Weiterbildungsmöglichkeit“; „Innerhalb von 2 Jahren hat man die Fachhochschulreife und einen Titel“; „Ohne Abitur Betriebswirtschaft!“; „Zwei-in-einem-Effekt: FOS + Betriebswirt“; „Arbeitnehmer gibt es viele, deshalb muß man besser sein als die anderen“

#### 4. Zukunftschancen und Karriere

**Kritisch:** „Ungewisse Zukunft“; „Aussichtschancen für die Zukunft nicht positiv genug“; „Zu viele Diplom-Betriebswirte als Mitarbeiter“; „Spätere Anerkennung fraglich, nicht garantiert“

**Positiv:** „Beruflich verbesserte Chancen“; „Berufliche Perspektiven“; „Qualifikation für die Zukunft“; „Berufliche Aufstiegschancen“; „Bessere Chancen für Tätigkeit im mittleren Management“; „Eventuell kann man sogar weiterkommen!“; „Höhere Position“; „Karriere“; „Wichtig, wenn man beruflich etwas erreichen will“

#### 5. Arbeitsplatzsicherung und -erhalt

**Kritisch:** „Aufgabe des Arbeitsplatzes ist riskant“

**Positiv:** „Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt“; „Hoffentlich bessere Chancen auf einen besseren Arbeitsplatz“; „Minderung von Auswirkungen der Globalisierung“; „Bevor man arbeitslos ist, besser Schule und Ausbildung“; „Sicherstellung seiner Arbeitskraft für die Zukunft“

#### 6. Zugewinn an Bildung und Wissen sowie Neuorientierung

**Kritisch:** keine Stellungnahmen

**Positiv:** „Berufliche und private Weiterbildung“; „Man lernt tatsächlich etwas Neues“; „Neuorientierung“; „Wissen auffrischen und verbessern“; „Nutzen des Wissens für das Leben“; „Vielfältige Möglichkeiten durch FH-Reife“; „Möglichkeit zum beruflichen Wiedereinstieg nach Erziehungsurlaub“; „Gelegenheit, mich einfach nebenbei zu bilden“; „Man kann sich hier auch menschlich entwickeln“; „Man lernt neue Meinungen und Menschen kennen“; „Gibt Selbstvertrauen“; „Fähigkeit des Lernens beibehalten“; „Kein Stillstand!“; „Erweiterung des persönlichen Horizonts“; „Stillstand ist Rückstand!“; „Selbstwertgefühl steigt“; „Höherer Kenntnisstand und Allgemeinbildung“

#### 7. Sonstiges

**Kritisch:** keine Aussagen

**Positiv:** „Weiterbildung zahlt sich vielleicht mal aus“; „Bei erfolgreichem Abschluß mehr Kohle“; „Bessere Verdienstmöglichkeiten“; „Mehr Gehalt nach der Weiterbildung“; „Hoffnung, Berufserfahrung zu sammeln und Geld zu verdienen“; „Man lernt tolle neue Leute und Freunde kennen“; „Der Umgang mit Mitstudierenden ist eine gelungene Abwechslung“;

*Regelmäßiger Austausch mit Mitstudierenden“; „Gruppenerfahrung“; „No risk, no fun“; „Keine berufliche Unterbrechung“.*

#### 6.4.2 Studienzufriedenheit

Die Kategorie „Studienzufriedenheit“ wird in die Dimensionen der Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den vorgefundenen Studienbedingungen sowie der erlebten Studienbelastungen differenziert. Zunächst werden die Aussagen zur Zufriedenheit mit den **Studieninhalten** dargestellt.

**Tab. 62: Zufriedenheit mit den Studieninhalten**

<i>Inhaltskategorie +)</i>	<i>Kritisch</i>			<i>Positiv</i>		
	<i>N</i>	<i>%-Anteil. krit.</i>	<i>%-Anteil alle Auss.</i>	<i>N</i>	<i>%-Anteil pos.</i>	<i>%-Anteil. alle Auss</i>
1. Inhaltliche Bewertung	33	75,0	3,0	11	25,0	1,0
2. Didaktisch-metho- dische Gestaltung	15	78,9	1,4	4	21,1	0,4
3. Praxisbezug	41	85,4	3,7	7	14,6	0,6
<b>Summe</b>	<b>89</b>	<b>80,2</b>	<b>8,1</b>	<b>22</b>	<b>19,8</b>	<b>2,0</b>

+ ) Inhaltliche Bewertung: Betrachtung der einzelnen Unterrichtsfächer, Beurteilung der Nützlichkeit, Aktualität der Inhalte, Gewichtung im Rahmen der Rahmenstundentafel u.ä.; Praxisbezug: Darstellung, inwieweit in einem Unterrichtsfach ein Bezug zur betrieblichen/beruflichen Praxis erkennbar ist.

Im folgenden werden beispielhaft einige Aussagen oder Schlüsselbegriffe zu der Inhaltskategorie „Zufriedenheit mit den Studieninhalten“ wiedergegeben:

### 1. Inhaltliche Bewertung

**Kritisch:** „Die Fächer bringen nur bedingt eine bessere Qualifikation“; „EDV-Kenntnisse werden nicht ausreichend gefördert“; „Englisch oder Sprachen generell zu wenig gefördert“; „Falsche Schwerpunktsetzung“; „Lehrinhalte teilweise unnütz“; „Mangelhafter Fachbezug“; „Unnötige/wenig praxisnahe Fächer (Deutsch, Politik)“; „Schwerpunktfach kommt zu kurz“; „Niedriges Leistungsniveau“; „Zu wenig Anspruch“; „Englischangebot an sich gut, für Studierende mit Abitur sollte aber höheren Niveau angeboten werden“; „Zu hohe Anforderungen in Englisch (die meisten haben 7-8 Jahre kein Englisch mehr gehabt“; „In Rechnungswesen und VWL wird zuviel vorausgesetzt“

**Positiv:** „Ausbilderschein“; „EDV-Kurs sehr gut“; „Fremdsprache wird gefördert“; „Englisch und Spanisch werden gelernt“; „Interessante Unterrichtsfächer“; „Lehrstoff o.k.“; „Relativ aktuelle Inhalte“; „Unfassende Kenntnisse werden insbesondere im Schwerpunkt vermittelt“

### 2. Didaktisch-methodische Gestaltung

**Kritisch:** „Lehrmethoden veraltet“; „Sehr trocken“; „Unterrichtsweise gefällt nicht“; „Veralteter Unterricht und Unterlagen der Lehrer“; „Zu großer Zeitaufwand im Verhältnis zum vermittelten Stoff“; „Zu uneffizient“; „Zu viel Blabla im Unterricht“; „Zu viele Nebenaktionen (z.B. Vorlesungen, Projekte)“; „Viele Fächer ohne Struktur“; „Klausuren eng am Konzept, stellenweise nur auswendig lernen“

**Positiv:** „Gute Theorievermittlung“; „Vielseitigkeit des Unterrichts“

### 3. Hergestellter Praxisbezug

**Kritisch:** „Kaum praktische Lehrinhalte“; „Keine ausreichende Aufarbeitung/Verwendung der beruflichen Praxis“; „Keine Betriebspraktika“; „Keine Praxisnähe“; „Praxisfremd“; „Sehr theoretische Wissensvermittlung“; „Unterricht oft sehr theoretisch“; „Zu viel Theorie (Praxisbezug fehlt)“; „Nicht nur Theorie, mehr praktische Lösungsansätze (von der Praxis in die Praxis)“

**Positiv:** „Kombination Theorie/Praxis“; „Praxisorientiert“; „Praxisnähe“; „Hoher Praxisanteil“

Die jeweils vorgefundenen **Studienbedingungen**, die sich aus den allgemeinen Rahmenbedingungen und deren Umsetzung an der jeweiligen Fachschule ergeben, sind Gegenstand der folgenden Tabelle:



**Tab. 63: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen**

<i>Inhaltskategorie +)</i>	<i>Kritisch</i>			<i>Positiv</i>		
	<i>N</i>	<i>%-Anteil. krit.</i>	<i>%-Anteil. alle Auss.</i>	<i>N</i>	<i>%-Anteil pos.</i>	<i>%-Anteil. alle Auss</i>
1. Zustand von Schulgebäude und Räumen	9	100,0	0,8	0	0,0	0,0
2. Ausstattung	10	100,0	0,9	0	0,0	0,0
3. Organisatorische Rahmenbedingungen	48	88,9	4,4	6	11,1	0,5
4. Verschulung und Relementierungen	23	85,2	2,1	4	14,8	0,4
5. Gesamtdauer der Weiterbildung	18	50,0	1,6	18	50,0	1,6
6. Studienkosten	3	17,6	0,3	14	82,4	1,3
7. Sonstiges	11	68,8	1,0	5	31,2	1,3
<b>Summe</b>	<b>122</b>	<b>72,2</b>	<b>11,1</b>	<b>47</b>	<b>27,8</b>	<b>4,2</b>

+) Ausstattung: Lehr- und Lernmittel sowie deren Aktualität; Organisatorische Rahmenbedingungen: Planung, Organisation, Koordination durch die Schule, Informationsfluß, Unterrichtsausfall, Ferienregelung, Klassenverband, Wahl der Schwerpunktfächer; Gesamtdauer der Ausbildung: Kein Bezug auf die jeweiligen Wochenstunden.

Auch zur Inhaltskategorie „Zufriedenheit mit den Studienbedingungen“ werden im folgenden beispielhaft einige Aussagen oder Schlüsselbegriffe skizziert:

### **1. Zustand von Schulgebäude und Räumen**

**Kritisch:** „Ambiente und Gestaltung der Klassenräume unmöglich“; „Heizung kaputt“; „Lernbedingungen: Schulgebäude, Heizung!“; „Schlechte Räumlichkeiten (Bibliotheken, Toiletten etc.)“; „Schlechtes Gebäude“; „Schule nicht ansprechend“; „Einen sauberen Kaffeeautomaten, ein sauberes WC“

**Positiv:** Keine Stellungnahmen

## 2. Ausstattung

**Kritisch:** *Einsatz von technischen Hilfsmitteln ist mangelhaft“; „Nicht auf dem neuesten Stand der Entwicklung“; „Schlechte Sachausstattung“; „Schlechte technische Ausstattung“; „Stoff und Bücher hinter der Praxis her“; „Veraltete Kommunikationstechniken und Geräte“; „Technik nicht modern“; „Aktuellere Bücher“*

**Positiv:** Keine Stellungnahmen

## 3. Organisatorische Rahmenbedingungen

**Kritisch:** *„Chaotische Organisation und Zeitplanung“; „Desorganisation“; „In der Teilzeitform recht chaotische Verhältnisse“; „Koordinationsprobleme“; „Nichts richtig geplant!“; „Sehr großes Durcheinander“; „Vieles noch ungeklärt und bedarf der Verbesserung“; „Zum Teil gravierende organisatorische Mängel“; „Lehrpläne werden ständig umgeworfen“; „Bisher noch keinen kompletten Rahmenlehrplan erhalten“; „Mangelnder Informationsfluß“; „Wichtige Fächer (z.B. BWL) zu geringe Wochenstundenzahl“; „Für Bewerbungen während des 2. Halbjahres im 2. Jahr fehlt Schwerpunktnachweis und Leistungsstand: Halbjahreszeugnis einführen, da Zeugnis vom 1. Jahr nichtssagend“*

**Positiv:** Keine Stellungnahmen

## 4. Verschulung und Reglementierungen

**Kritisch:** *„Anwesenheitspflicht“; „Es geht teilweise zu ´schulisch´ zu!“; „Hat zu wenig Studiencharakter“; „Starres schulisches System“; „Unsinnige Vorschriften im Bereich der Erwachsenenbildung“; „Zu sehr an schulischer Bürokratie gebunden“; „Zu starre schulische Strukturen“; „Zuviel starre Reglementierung, z.B. Fehlzeiten werden zu stark berücksichtigt“; „Fehltageregulung zu streng (30%-Regelung)“; „Kein Einfluß der Studierenden auf die Studienplatzgestaltung“; „Gängeln durch minutiöses Notieren von Verspätungen oder Vergessen von Hausaufgaben“;*

**Positiv:** *„Geregelte Schulzeiten“; „Gute Unterrichtszeiten“; „Schwerpunkt wählbar“*

## 5. Dauer der Weiterbildung

**Kritisch:** *„Dauert zu lange“; „Vier Jahre sind eine lange Zeit“; „Lange Studienzeit“; „Zu lange Dauer in der Teilzeitform“; „Zu langer Arbeitsaufwand (8 Semester)“; „Zu kurz, um genügend Wissen zu vermitteln“*

**Positiv:** „2 Jahre kurze Zeit für zusätzliche Qualifikation“; „Abschluß in relativ kurzer Schulzeit“; „Man kommt schnell zu einer Weiterqualifizierung“; „Verkürztes Studium“; „Viel Wissen in kurzer Zeit“; „Zwei Jahre sind schnell rum“

## 6. Studienkosten

**Kritisch:** „Gewisse Kosten für Anfahrt und Lernmaterial“; Hohe Fahrtkosten, ich wohne ziemlich weit weg“

**Positiv:** „Kostengründe (kein Schulgeld, evtl. Bafög)“; „Kostengünstiger gegenüber Fernstudium“; „Geringe Kosten (keine Lehrgangsgebühr)“

## 7. Sonstiges

**Kritisch:** „Lehrer sind zu alt“; „Zu alte Dozenten“; „Zum Teil veraltete Lehrer“; „Gewalt an Nachbarschulen“; „Ausländeranteil“; Niveau der umliegenden Schulen bzw. Berufszweige“; „Soziales Umfeld/Kriminalität/Gewalt“

**Positiv:** „Ist vor Ort“; „Netter Hausmeister“; „Günstige Verkehrsanbindung“

Die individuell erlebten **Studienbelastungsfaktoren** zeigen die nachstehenden Bewertungen:

**Tab. 64: Bewältigung der Studienbelastung**

<i>Inhaltskategorie</i>	<i>Kritisch</i>			<i>Positiv</i>		
	<i>N</i>	<i>%-Anteil. krit.</i>	<i>%-Anteil alle Auss.</i>	<i>N</i>	<i>%-Anteil pos.</i>	<i>%-Anteil. alle Auss.</i>
1. Anstrengung/Streß/ Belastungen	43	95,6	3,9	2	4,4	0,2
2. Zeit	116	95,9	10,5	5	4,1	0,4
3. Klausuren und Prüfungen	12	100,0	1,1	0	0,0	0,0
4. Sonstiges	16	76,2	1,4	5	23,8	0,4
<b>Summe</b>	<b>187</b>	<b>94,0</b>	<b>16,9</b>	<b>12</b>	<b>6,0</b>	<b>1,0</b>

+) Anstrengung/Streß/Belastungen: Unspezifische, allgemeinere Aussagen;  
 Zeit: Zeitliche Belastungen durch Schule, Unterricht, Projekte sowie  
 Beeinträchtigung von Freizeit, Familie, Freundschaften; Sonstiges:  
 Beeinträchtigungen im ausgeübten Beruf (Teilzeitform), Sicherung des  
 Lebensunterhalts (weitgehend Vollzeitform)

Einige Beispiele zu Aussagen oder Schlüsselbegriffen in der  
 Inhaltskategorie „Studienbelastungen“ verdeutlichen die Wertungen der  
 Fachschüler:

### 1. Anstrengung/Streß/Belastung

**Kritisch:** „Anstrengend“; „Ausdauer, nervig, stressig“; „Gesundheitliche  
 Bedenken“; „Gibt graue Haare“; „Hohe physische und psychische  
 Belastung“; „Sinnvoll? An die Substanz gehend“; „Kostet viele Nerven“;  
 „TZ-Form in vier Jahren ist die Hölle“; „Verzicht auf vieles“; „Hohe  
 Belastung, der man manchmal nicht gewachsen ist“

**Positiv:** „Gut machbar: Arbeit + Schule oder Kind + Schule“; „Man kann  
 ´nebenbei´ studieren und noch zusätzlich arbeiten gehen“

### 2. Zeitfaktor

**Kritisch:** „Man muß viel Zeit opfern, um in der Schule zurecht zu kommen“;  
 „Sehr hoher Lerndruck“; „Zeitaufwand für Projekt kaum bewältigbar“;  
 „Projektarbeit in Teilzeit ist nur durch zusätzlichen Freizeitverlust  
 machbar“; „Keine Zeit, keine Zeit, keine Zeit!!!“; „Man sollte sich den  
 zeitlichen Faktor gut überlegen“; „Als Abendform auch nicht mehr viel Zeit  
 für eigene Interessen“; „Alte Freizeitgewohnheiten bleiben auf der  
 Strecke“; „Belastung in zwischenmenschlichen Beziehungen“; „Das  
 komplette Privatleben ändert sich“; „Familiäre Konflikte“;  
 „Eingeschränktes Privatleben“; „Familie verzichtet – man verzichtet auf  
 Familie“; Freizeitwert gesunken“; „Keine Zeit für sonstige private  
 Aktivitäten“; „Privatleben geht kaputt“; „Das alles neben Beruf und  
 Familie!“; „Häufig wird vergessen, daß die Schule ´nebenbei´ besucht  
 wird“

**Positiv:** „Wenig Lernaufwand“; „Zeitlich gut zu schaffen“; „Lange  
 Freizeit“; „Entspannen, mehr Freizeit“; „Schulform ist mit persönlichen  
 Interessen meist abgleichbar“; „Möglichkeit, am Nachmittag einer Arbeit  
 nachzugehen“; „Viel Freizeit zum Arbeiten“

### 3. Klausuren und Prüfungen

**Kritisch:** „Hohe Leistungsanforderung“; „Klausurenstreß (vor den Ferien eine Klausur pro Woche)“; „Schlechte Klausuraufteilung“; „Streß (Prüfungen)“; „Viele Arbeit zu einem bestimmten Zeitpunkt“; „Vor allem Stoßzeiten der Klausuren“; „Zu geballte Abfrage der Leistungsnachweise“; „Prüfung in Teilabschnitten wäre positiv“; „Klausuren ohne Rücksicht auf Verluste“; „Starr bei Klausurterminen“; „Durchführung und Prüfungsablauf werden zu spät bekanntgegeben“; „In VWL/BWL zum Teil kein Unterricht, aber Erwartungen an die Studierenden“

**Positiv:** Keine Stellungnahmen

### 4. Sonstiges

**Kritisch:** „Finanzielle Situation“; „Geldeinbußen während dieser Zeit“; „Hohe Belastung in Verknüpfung mit Nebenjob“; „Zu stressig, wenn man nebenher noch erwerbstätig ist“; „Kaum Möglichkeit, Schule und Beruf zu vereinen“

**Positiv:** „Bei Teilzeit weiterhin Einkommen aus dem Beruf“; „Meister-Bafög!“

#### 6.4.3 Urteile über Lehrer der Fachschule für Betriebswirtschaft

Die Stellungnahmen der Studierenden zu ihren Lehrkräften sind in fünf inhaltlich differenzierte Subkategorien unterteilt:

**Tab. 65: Urteile der Studierenden über Lehrer der Fachschule**

Inhaltskategorie	Kritisch			Positiv		
	N	%-Anteil. krit.	%-Anteil alle Auss.	N	%-Anteil pos.	%-Anteil. alle Auss.
1. Akzeptanz der Persönlichkeit der Stud.	12	100,0	1,1	0	0,0	0,0
2. Psychologisch-päd. Fähigkeiten	20	100,0	1,8	0	0,0	0,0
3. Didaktisch-fachliche Fähigkeiten	45	88,2	4,1	6	11,8	0,5
4. Lehrerpersönlichkeit	42	95,5	3,8	2	4,5	0,2
5. Leistungsbewertung	10	90,9	0,9	1	9,1	0,1
<b>Summe</b>	<b>129</b>	<b>93,5</b>	<b>11,7</b>	<b>9</b>	<b>6,5</b>	<b>0,8</b>

Die Lehrkräfte an kaufmännischen Fachschulen beurteilt die überwiegende Mehrheit der Studierenden kritisch. Bei der Bewertung der Aussagen sollte berücksichtigt werden, daß die Lehrer möglicherweise stellvertretend für das gesamte System der Fachschule und nach einer fast beendeten Studienzeit wahrscheinlich schlechter beurteilt werden, als es der schulischen Realität entspricht. Es sollte dennoch nachdenklich stimmen, wenn die Urteile durch erwachsene und zum Teil gereifte Studierenden-Persönlichkeiten so deutlich ausfallen.

Im folgenden werden beispielhaft einige Aussagen oder Schlüsselbegriffe zu dieser Inhaltskategorie wiedergegeben:

### **1. Akzeptanz der Persönlichkeit der Studierenden**

**Kritisch:** *„Ihr seid zu schwach? Hohes Engagement wird gefordert“; „Erwachsene werden behandelt wie unmündige Kinder“; „Wunsch, daß Lehrer mehr mit Studierenden reden und Mut machen“; „Viele Lehrer glauben, Schüler der Förderstufe vor sich zu haben“; „Zu wenig Erfahrung im Umgang mit Erwachsenen (Man fühlt sich wie im Kindergarten)“; „Hier studieren erwachsene Menschen, so sollte man sie auch behandeln – hierin besteht ein großes Defizit“; „Es gibt (sorry) 3-fache Familienväter, die für 5 Minuten Verspätung eine Rechtfertigung abliefern müssen“; „Einige Lehrkörper können nicht zwischen Schulpädagogik und Erwachsenenpädagogik differenzieren, d.h. einige TZ-Studierende werden stellenweise recht infantil behandelt...“*

**Positiv:** Keine Stellungnahmen

### **2. Psychologisch-pädagogische Fähigkeiten**

**Kritisch:** *„Lehrer oft pädagogisch unfähig“; „Mangelnde pädagogische Fähigkeiten bei den Lehrkräften“; „Zu wenig Verständnis der Lehrer für die Situation der Schüler“; „Einige Lehrer sollten pädagogische Seminare besuchen“; „Lehrer verstehen Problem nebenberuflicher Erwachsenenbildung nicht und haben kein Interesse, sich damit auseinanderzusetzen“; „Absolute Ignoranz gegenüber des Problembereichs von Überschneidungen beruflicher und privater Verpflichtungen mit dem Schulbesuch“; „Lehrer sollten sich im Umgang mit Studierenden, im zwischenmenschlichen Bereich fortwährend bilden“; „Alle 3-5 Jahre Schulen nach neuesten psychologischen Erkenntnissen“; „Keine Rücksicht von den Dozenten“*

**Positiv :** Keine Stellungnahmen

### 3. Didaktisch-fachliche Fähigkeiten

**Kritisch:** „Einige Lehrer sind ihrem fachlichen Bereich nicht gewachsen“; „Fachkompetenz der Lehrer läßt zu wünschen übrig“; „Schlechte Lehrerqualifikation“; „Unkompetenten Personal“; „Zu wenig Vermittlung von verständlichem Fachwissen“; „Praxisbezogene Inkompetenz der Lehrer“; „Es wird in chaotischer Form unterrichtet“; „Kompetenz der Lehrer in ihren Aussagen muß kritisch überdacht werden“; „Lehrer haben kein Fachwissen, bemerkbar, wenn etwas außer der Reihe gefragt wird“; „Lehrer haben didaktische Mängel, können nicht gut erklären und verstehen oft die thematischen Fragen der Studierenden nicht“; „Viele Lehrer haben nur an der Uni vor langer Zeit erlerntes Wissen“; „Lehrer praxisfremd“; „Praxisbezogene Ausbildung der Lehrer fehlt (zwei Jahre Praxis müßte Pflicht für Lehrkräfte sein)“; „Bessere Lehrer braucht das Land!“; „Die Unterstützung (zu der Projektarbeit) läßt auch von der Kompetenz her etwas zu wünschen übrig“; „Es kann doch nicht sein, daß alte inkompetente Lehrer mit alten Lehrmethoden und Lehrmaterial jungen Lehrern über lange Jahre die Stellen besetzen“; „Keine eigenen Erfahrungen, die im Unterricht förderlich sind, obwohl einige Lehrer in der Wirtschaft waren“

**Positiv:** „Gute Lehrer“; „Kompetente Lehrer“; „Teilweise sehr gute Lehrer“

### 4. Lehrerpersönlichkeit

**Kritisch:** „Zu wenig Absprache zwischen den Lehrern“; „Bestimmte Lehrer zeigen ihre Macht“; „Despotische Grundeinstellung“; „Lehrer mit ‘sardistischen’ (Originalschreibweise!) Neigungen“; „Lehrer zu engstirnig“; „Weil der überwiegende Teil der Lehrer keine Lust auf Arbeit hat“; „Einige Lehrer sind falsch“; „Mangelnder Realitätsbezug der Lehrkräfte“; „Zu egoistisches Verhalten vieler Lehrkräfte“; „Motivation der Lehrer läßt zu wünschen übrig, Leistungsorientierte Bezahlung wäre ein gutes Mittel, Qualität des Unterrichts leidet daher oft“; „Manche Lehrer äußerst lustlos, faul, unmotiviert (nicht nur an dieser Schule)“; „Einige Lehrer sind fehl am Platz, da Faulheit, Unmotiviertheit, mangelndes Fachwissen überwiegen“; „Arrogante und wichtigtuerische Lehrer“; „Organisatorische Schwächen (‘Verschlafen’ des Termins zur Ausbildereignungsprüfung, Betriebsbesuche statt Prüfungsvorbereitung)“; „Ein Lehrer monologisiert mit seiner Allgemeinbildung und vermittelt nur zu 25% Fachkenntnisse“; „Man merkt, daß wir von Berufsschullehrern unterrichtet werden, denn die Ermahnungen und Erklärungen entsprechen nicht der Erwachsenenbildung“; „Kritik scheint abzuwürgen (man darf der Form halber seine Meinung sagen, aber es läuft alles so weiter wie bisher)“; „Auf Verbesserungsvorschläge wird sehr unflexibel reagiert bzw. fast sofort abgelehnt“;

**Positiv:** „Lehrer in Ordnung“

## 5. Leistungsbewertung

**Kritisch:** „Lehrer beurteilen sehr subjektiv“; „Mündliche Mitarbeit zu hoch bewertet“; „Teilweise nicht nachvollziehbare Bewertung der Lehrer“; „Benotung schriftlicher und mündlicher Leistung durch viele Lehrer willkürlich“; „Kleine Korrekturen der schriftlichen Leistungen“; „Mündliche Noten nach Sympathie“; „Zu starke Wertung der Fehlzeiten“; „Anwesenheit zwingend, sonst schlechtere Noten“

**Positiv:** „Sehr tolerante Notenvergabe (zum Teil)“;

### 6.4.4 Beurteilung des Schulprofils

Ergänzend beurteilten die Studierenden durch Beantwortung der beiden nachstehenden Fragen mögliche Besonderheiten und das Profil „ihrer“ Schule:

**Frage 223:** *Was zeichnet Ihrer Meinung nach die FSB an dem Ort, an dem Sie diese Schulform besuchen, gegenüber anderen Fachschulen aus?*

**Frage 224:** *Hat „Ihre“ Fachschule Ihrer Meinung nach im Vergleich mit anderen Fachschulen ein besonderes Profil, eine besondere pädagogische Prägung oder etwas Spezifisches, was man nur an „Ihrer“ FSB findet?*

Wie bereits zuvor wurden nach einer semantischen Differenzierung Antwortkategorien gebildet und die jeweiligen absoluten und relativen Häufigkeiten ermittelt. Diese sind in der folgenden Tabelle zusammengefaßt. Die Beantwortung dieser Fragen durch die Studierenden korrespondiert teilweise mit den Einschätzungen durch die befragten Schulen (siehe Kap. 4.2 auf S. 117). Im einzelnen ergaben sich folgende Befunde:



**Tab. 66: Quantitative Auswertung der Antworten auf die Frage nach einzelschulischen Besonderheiten (Frage 223)**

<i>Inhaltskategorie</i>	<i>Aussagen</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Wohnort/Betrieb nahe bei der Fachschule	60	27,9
2. Keine Meinung dazu	59	27,4
3. Schule zeichnet nichts besonderes im Vergleich zu anderen Fachschulen aus	15	7,0
4. Kostenloser Schulbesuch	15	7,0
5. Vorhandenes Schwerpunktangebot	11	5,1
6. Qualität der vorhandenen Lehrkräfte	10	4,7
7. Praxisorientiertheit der Schule	7	3,2
8. Sonstiges +)	38	17,7
<b>Summe</b>	<b>215</b>	<b>100,0</b>

+ ) z.B. *Inhalte wie großer Parkplatz, Fachrichtung, Teilzeitform, Unterrichtsaufteilung, Einmaligkeit der Schule, kompetent und ausgereift geplant*

Die Nähe des Wohnortes und/oder Betriebs insbesondere bei Teilzeitstudierenden stellt sich als der wesentliche Faktor dar, der die besuchte Fachschule gegenüber anderen Fachschulen aus der Sicht der Studierenden auszeichnet. Hoch ist auch der Anteil der Befragten, die zur Frage nach spezifischen einzelschulischen Besonderheiten keine Meinung vertritt.

Ähnlich in der Intention ist Frage 224 nach einem besonderen Profil der besuchten Fachschule. Auch diese Fragestellung wurde auch den beruflichen Schulen mit angeschlossener kaufmännischer Fachschule vorgelegt (siehe Kap. 4.2 auf S. 117). Die Auswertung zeigt die folgenden Ergebnisse:

**Tab. 67: Quantitative Auswertung der Antworten auf die Frage  
nach dem wahrgenommenen Schulprofil (Frage 224)**

<i><b>Inhaltskategorie</b></i>	<i><b>Aussagen</b></i>	
	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>
1. Kein Vergleich möglich/weiß nicht	68	38,8
2. Fachschule hat kein besonderes Profil	61	34,9
3. Qualität der Lehrkräfte	14	8,0
4. Praxisorientiertheit der Schule	12	6,9
5. Schwerpunktangebot	6	3,4
6. Sonstiges	14	8,0
<i><b>Summe</b></i>	<i><b>175</b></i>	<i><b>100,0</b></i>

Etwas mehr als ein Drittel der Befragten gibt an, daß an der besuchten Fachschule kein eigenes Schulprofil entwickelt wurde. Nur 7% der Absolventen meinen, daß die besuchte Fachschule sich im Vergleich zu anderen Fachschulen in besonderer Weise auszeichnet. Die Studierenden unterscheiden sich im Ergebnis in ihren Wertungen bezüglich eines Schulprofils nicht wesentlich von den Einschätzungen der befragten Fachschulen (vgl. Kap. 4.2 auf S. 117).

## **7. Die Fachschule für Betriebswirtschaft im Kontext globaler Veränderungen von Arbeit und Beruf**

Die Bewertung der öffentlichen Fachschulen für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, durch ihre Studierenden steht im Fokus des Interesses dieser Untersuchung. Dabei wird den Studierenden die Eigenschaft von Experten zugewiesen, da sie es sind, die während der Zeit ihres Fachschulbesuchs diese Schulform – ob als Vollzeit- oder Teilzeitschule - in all ihren Facetten erleben und durchleben. Zwar handelt es sich um eine Bündelung von Subjektsichten. Diese sind jedoch um so gewichtiger, als diese Untersuchung als Vollerhebung angelegt wurde, bei der hessenweit immerhin 84% der Beurteilungen der Studierenden einer Jahrgangsstufe erfaßt wurden und in die Ergebnisse eingehen. Wie schon zuvor angeführt, gibt es nicht allzu viele Untersuchungen, die die Subjektsicht von Studierenden oder Schülern zum Gegenstand haben. Um so mehr wird damit eine Reflexion über Fachschule aus einer Sichtweise heraus möglich, welche in Handlungskonsequenzen zur partiellen Neuorientierung der kaufmännischen Fachschulen münden sollte.

Das Weiterbildungsmodell der kaufmännischen Fachschulen ist seit ungefähr 30 Jahren am „Markt“ präsent. „Die Wandlungen in Arbeit und Beruf“ (Röhrs, 1967) zeigen sich indessen heute in anderer Form als noch vor 30 Jahren. Es wird nur dann zukunftsfähig sein und durch potentielle Nutzer die notwendige Akzeptanz finden, wenn es auf deren heutige Bedürfnisse in einer globalen Welt Rücksicht nimmt und sich möglicherweise notwendigen Reformen nicht verschließt. Entscheidende Fragen an die schulische Praxis sind (in Anlehnung an: HKM/HeLP, 1996, S. 552 sowie 1997, S. 146):

- Was leisten die Fachschulen für ihre Nutzer, die Studierenden?
- Worin sind die kaufmännischen Fachschulen besonders erfolgreich, wo liegen ihre Defizite?
- Sind genügend personelle und materielle Ressourcen vorhanden, und wie werden sie genutzt?
- Erreicht die Schule mit ihrem Unterricht und sonstigen Angeboten die Studierenden?

- Sind die Studierenden mit den Lerninhalten und schulischen Bedingungen zufrieden, wie belastend ist der erlebte Schulbesuch?
- Erwerben die Studierenden für ihre berufliche Zukunft Wissen und Handlungskompetenz, und werden sie zugleich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert?
- Ist die jeweilige Schule eine handlungsfähige pädagogische Einheit? Wie erleben die Studierenden die die Schule repräsentierenden Handlungsträger?

Ob und inwieweit die Fachschulen für Betriebswirtschaft die ihr zugewiesenen Aufgaben wahrzunehmen in der Lage ist, soll aus der spezifischen Sichtweise seiner Nutzer, den Studierenden, deutlich werden.

### **7.1 Sinn und Funktion der Fachschule für Betriebswirtschaft zwischen Anspruch und schulischen Realitäten**

Alle Schulen – und damit auch die kaufmännischen Fachschulen - stehen heute in einer sich stetig verändernden Welt. Arbeit und Anforderungen wandeln sich teilweise rasant und unterliegen tiefgreifenden Strukturwandlungen (Brater, 1999). Daß dies auch von den Studierenden der FSB so gesehen wird, zeigt sich in ihren Motiven zum Fachschulbesuch (vgl. Tab. 20 auf S. 171). Berufliche Weiterqualifizierung, Karrieremotive und Arbeitsplatzsicherheit sind für die befragten Absolventen noch vor finanziellen Erwägungen relevante Aspekte. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die Fachschulen auf diese Prozesse eingestellt sind und in ihrem Unterricht die heutigen Realitäten spiegeln. Die Nutzer des Systems, die Studierenden, sollen auf eine moderne Arbeitswelt vorbereitet werden und erwarten von den Fachschulen grundlegende Orientierungen, Haltungen und Fähigkeiten. Einerseits versucht man durch die verschiedensten Maßnahmen (z.B. Reformen in den Curricula, Qualifizierungen und Praxisangebote für Lehrkräfte, Projektarbeiten) auf gesellschaftliche Wandlungen und Veränderungen des Arbeitsprozesses didaktisch-methodische Antworten zu finden. Es ist aber bekannt, daß Schule und ihre Handlungsträger fast immer hinter sich abzeichnenden Entwicklungen zurückbleiben, nur schwer Strukturwandlungen zu antizipieren vermögen. Sollte sich dies auch im Bereich der Fachschulen bestätigen, würde sich dies um so gewichtiger

**Abb. 3: Sinn und Funktion der Fachschule für Betriebswirtschaft  
zwischen Anspruch und schulischen Realitäten**

**Aus technischen Gründen befindet sich diese Abbildung auf  
S. 385**

auswirken, da sie im System der beruflichen Bildung vor allem auf Weiterqualifizierung von Kaufleuten mit beruflicher Praxis ausgerichtet sind.

Im Selbstverständnis von Schule – und damit auch der Fachschule - besteht eine wesentliche Facette in der Vermittlung von Wissen. Dieses gilt als Voraussetzung von Innovationen und Professionalität, so daß Tendenzen zur Verwissenschaftlichung nahezu in allen Arbeitsbereichen bestehen. In den hochentwickelten Ländern befassen sich ungefähr die Hälfte aller Erwerbstätigen mit der Produktion und/oder Reproduktion von Wissen bzw. Informationen. Daraus ergeben sich erhöhte Ansprüche an die kognitiven Leistungen der Menschen, die nicht alleine das analytische Denkvermögen, sondern vor allem auch Wissensaufnahme und Wissensspeicherung – eben Lernen - betreffen. Durch schulisches Lernen von berufsbezogenem und auch allgemeinbildendem Wissen sollen die Studierenden auf ihre zukünftigen beruflichen Funktionen vorbereitet werden. Darin besteht eine wesentliche *Qualifikationsfunktion* von Schule.

Geht man von der Vermittlung von theoretischem Fachwissen für eine künftige berufliche Aufgabe aus, zeigen die Befunde, daß die Fachschule in dieser Hinsicht die Erwartungen und Ansprüche der Mehrzahl der Studierenden erfüllt. Dies ist jedoch keine Bestätigung über die inhaltliche Zufriedenheit der Absolventen, sondern zeigt lediglich, daß relevantes Wissen als solches überhaupt vermittelt wird. Eine praxisnahe und praxisrelevante Gestaltung des Unterrichts – und mit diesem Anspruch tritt die Fachschule schließlich an (HKM, 1999, S. 5) – hält die überwiegende Mehrheit der Studierenden zwar für wichtig, dieses Ziel wird jedoch nur unzureichend erfüllt. Im Vergleich zu anderen Weiterbildungsangeboten will sich die Fachschule für Betriebswirtschaft vor allem durch enge Bezüge zur betrieblichen Praxis präsentieren. Dies dürfte auch den Erfordernissen einer Schule der Zukunft entsprechen, die globale Veränderungen antizipiert. Es sei dabei an die angloamerikanischen Modelle im Hochschulbereich erinnert, die – anders als in der deutschen Hochschullandschaft – schon immer eine enge Verzahnung von Theorie und

Praxis anstreben. Generell und fächer-unspezifisch verneint die überwiegende Mehrheit der Befragten, daß in der Fachschule für Betriebswirtschaft Praxisbezug im Unterricht hergestellt wird. Der Theorieanteil ist in den einzelnen wirtschaftsbezogenen Fächern objektiv unterschiedlich hoch und wird von den Studierenden auch differenziert und realistisch bewertet. Daher ist die berufspraktische Durchdringung in einem Teil der Unterrichtsfächer nur bedingt möglich, man denke an das Fach Volkswirtschaftslehre, wo ein hoher Abstraktionsgrad per se gegeben ist. Die Studierenden sehen Praxisbezug am ehesten in Informatik und im Schwerpunktfach als realisiert an. Das Schwerpunktfach ist für die Studierenden die Leitdisziplin ihres Studiums mit ca. 30% Anteil und macht die inhaltliche Identität der Fachschule aus. Es ist richtungsweisend bei Bewerbungen der Studierenden und ergibt in der Regel den zukünftigen beruflichen Tätigkeitsschwerpunkt in einem Unternehmen. Unter der Prämisse der besonderen Bedeutung des Schwerpunktfaches und des Faches Informatik kann man davon ausgehen, daß die Fachschulen hier die Erwartungen der Studierenden weitgehend erfüllen. Praxisbezug kann aber kein Wert an sich sein und muß kritisch hinterfragt werden. Praktische und theoretische Inhalte müssen sich durchdringen (siehe auch Kap. 8.2 auf S. 295), um fruchtbar werden zu können: „Wissen ist heute die zentrale Ressource und oft selbst der Gegenstand, auf den berufliches Handeln gerichtet ist. Die kaufmännische Berufspraxis stellt sich insofern immer nachdrücklicher als eine wissensförmige Praxis dar; und dabei verändern sich die Beziehungen zwischen Praxis und Wissen. Wissen kann heute nicht mehr nur als aus der Praxis gewonnene Erfahrung betrachtet werden, die insofern der Praxis nachgängig ist. Auf immer weitere Strecken eilt Wissen der Praxis insofern voraus, als es selbst der Stoff ist, aus dem Praxis gemacht wird“ (Witt, 1998, S. 85). Die Gefahr, daß veraltete Praxis neuem Wissen hinterherhinkt, ist nicht unbegründet, aber auch, daß veraltetes „Schulwissen“ durch die betriebliche Praxis überholt wird.

Dabei überrascht es aber, daß angesichts der heutigen und in Zukunft noch zunehmenden Bedeutung von Informatik diese als Schwerpunktfach Wirtschaftsinformatik nur an der relativ kleinen Fachschule in Fulda (zum

Zeitpunkt der Erhebung neun Absolventen) angeboten wird und voraussichtlich ab dem Schuljahr 2001/02 in Frankfurt geplant ist. Weil dieses Fach auch unabhängig von einem Schwerpunktangebot unterrichtet und von den Studierenden durchweg kritisch gesehen wird, ist nach den Ursachen zu suchen. Sie bestehen anscheinend darin, daß die Studierenden vielfach einen gewissen Kenntnisstand bereits mitbringen, andererseits an den beruflichen Schulen aber kaum genügend ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Und die zur Verfügung stehen, sind in allen beruflichen Schulformen bis an die Grenzen ihrer Kapazität ausgelastet. Da die Software-Unternehmen Informatikern mit Hochschulausbildung attraktivere berufliche und finanzielle Angebote unterbreiten können, ist hier auf Dauer nur Abhilfe möglich, wenn es gelingt, Kooperationen der Fachschulen mit diesen Unternehmen zu realisieren (vgl. Kap. 8.1 auf S. 286).

Wirtschaftliche Globalisierung bedingt, daß Schule auf den Kontakt mit anderen Kulturen, Mentalitäten und Sichtweisen partiell vorbereitet. In diesem gesellschaftlichen Kontext werden die arbeitenden Menschen mehr oder weniger zwangsläufig zu „Weltbürgern“ und müssen in der Lage sein, sich tolerant, mit Interesse und Offenheit für fremde Kulturen, Religionen u.a. auseinanderzusetzen. Die Fähigkeit, sich in fremde Weltsichten einzufinden, in einer multikulturellen Gesellschaft leben zu können, erreicht jeden Mitarbeiter eines „Global Players“, der entdeckt, daß sich sein Tätigkeitsfeld zunehmend in einem internationalen Rahmen befindet. So gesehen sollte Schule „elementare Kulturtechnik“ vermitteln (Brater, 1999, S. 63). Hier scheinen Defizite in den Fachschulen zu bestehen. Sieht man einmal von der Fachschule ab, die Touristik als Schwerpunktfach anbietet und von daher zwangsläufig Kenntnisse von Land und Leuten in ihrem Angebot haben müßte, erfüllen die Fachschulen diese Aufgaben aus der Sicht der Studierenden nur unzureichend. Die notwendige sprachliche Beweglichkeit vermitteln die kaufmännischen Fachschulen ebenso wenig. Es wird in der Regel nur Englisch als Fremdsprache angeboten, dessen Unterricht nur ein Viertel der Studierenden als gut oder sehr gut empfindet. Die zwingend gebotene Differenzierung und Erweiterung des Fremdsprachenangebots halten die befragten Schulen nicht für erforderlich. Diese Erweiterung des Wissenshorizonts wird in ihrer zukünftigen



Bedeutung verkannt, bleibt demnach in der provinziellen Begrenztheit eines Bundeslandes stecken.

Wissen veraltet tendenziell immer schneller, und es kann bereits überholt sein, wenn Schule sich den entsprechenden Inhalten gerade einmal zuwendet. Daher verliert sie als Instanz für die Vermittlung aktuellen Wissens zunehmend an Boden. Mit neuen Organisationsmodellen (z.B. lean organization) von Arbeit kommt es weniger auf formales Wissen an. Statt Faktenwissen sind über dieses hinausgehende Kernqualifikationen gefragt: Denken in Zusammenhängen, Kommunikations-, Kooperations-, Problemlösungs-, Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Durchsetzungsvermögen, Kreativität, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Flexibilität, analytisches Denken. Letztlich ist Bildung und nicht bloßes Wissen in einer Wissensgesellschaft zu einem zentralen Gut geworden, denn erst daraus kann Schule die berufliche Handlungsfähigkeit eines Individuums herausbilden. „Gleichwohl ist angesichts des fortschreitenden Übergangs zur ‘Wissensgesellschaft’ die curriculare Relevanz der Befähigung zum bewußten Umgang mit Wissen gewachsen“ (Witt, 1998, S. 84). Dabei ist der Erwerb von Handlungskompetenz kein statischer Zustand, den man einmal erwirbt und ihn dann behält. Vielmehr geht es um einen fließenden, sich überholenden Qualifikationsstatus, ein dynamisches und variables Zielkonzept (Laur-Ernst, 1990, S. 146). Berufliche Handlungskompetenz hebt sich damit in ihrer Komplexität und Reichweite von den übrigen Lernzielen eines Curriculums in der beruflichen Bildung ab. Das Konstrukt der Schlüsselqualifikationen, in dem sich letztlich berufliche Handlungskompetenz spiegelt, fand, ursprünglich im Rahmen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung angesichts der sich abzeichnenden Veränderungen der Arbeitswelt entwickelt (Mertens, 1974), relativ spät in den 90-iger Jahren seinen Weg in das Curriculum der Fachschulen. Die Brisanz dieser Begrifflichkeit zeigt sich u.a. darin, daß heute „für viele pädagogische Probleme eine Lösung in den Schlüsselqualifikationen gesucht wird“ (Witt, 1998, S. 84), was das Konzept wohl überfordert. So führte die Diskussion zu einer Vielzahl von Interpretationen, ohne daß aber das Grundkonzept obsolet wurde. Gegenwärtiges berufspraktisches Handeln

besteht u.a. im Umgang mit Wissen, so daß Witt vor allem die Vermittlung von „Meta-Wissen zum Umgang mit Wissen“ (ebenda, S. 85) fordert.

Die Fachschule für Betriebswirtschaft nimmt das Konstrukt von Schlüsselqualifikationen in ihrem Curriculum auf, indem die Lerninhalte in die didaktische Grundlage beruflicher Handlungskompetenz gestellt und im Rahmen eines methodisch handlungsorientiert gestalteten Unterrichts vermittelt werden sollen (HKM, 1999, S. 4-5). Den Studierenden sind die verwendeten Termini wohl bekannt, da diese Gegenstand des betriebswirtschaftlichen Unterrichts (insbesondere in Personalwirtschaft) sind und daher von diesen fachlich adäquat eingeordnet und verwendet werden können. Die befragten Studierenden halten diese Lernziele überwiegend für bedeutend, die schulische Realität scheint dies in der konkreten Umsetzung aber nicht zu leisten. Es ist auffällig, daß die jeweiligen Differenzen zwischen Zustimmung der Studierenden zu dem jeweiligen Item und deren Einschätzung der Wichtigkeit signifikant hoch sind. Am ehesten sehen die Studierenden noch die Realisierung von Fachkompetenz und auf niedrigerem Niveau in sozialer/kommunikativer Kompetenz sowie Methodenkompetenz als gelungen an.

Die konkrete Vorbereitung auf die spätere Berufsrolle nimmt gleichfalls breiten Raum in den Bewertungen der Studierenden ein. Dies muß vor der Prämisse, daß es sich hier nicht um eine berufliche Erstausbildung, sondern um eine Weiterbildung *n a c h* Erstausbildung und vorangegangener beruflicher Praxis handelt, gesehen werden. Ziel der beruflichen Weiterbildung an Fachschulen ist es, Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen<sup>1</sup>. Darunter sind durchweg dispositive Aufgaben auf der Führungsebene von Abteilungsleitern (Middle management)<sup>2</sup> subsumiert (Wöhe, 1990, S. 188). Ein Blick darauf, welche Funktionen die Studierenden (Vollzeitstudierende vor, Teilzeitstudierende während des Schulbesuchs) bereits eingenommen

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, VO über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8.8.1995, Abl. 9/95, S. 506 ff., § 2

<sup>2</sup> z.B. Führung und Anleitung von Mitarbeitern, Koordinierung und Überwachung der Zusammenarbeit, Treffen von Entscheidungen im eigenen Bereich, Mitwirkung bei Entscheidungsvorbereitungen für das Top Management

hatten bzw. haben, zeigt, daß sich von den Befragten ca. 61% in die untere Führungsebene der Gruppenleiter und ca. 20% als Sachbearbeiter einstufen. Lediglich ca. 15% hatten die Funktion eines Abteilungsleiters bzw. Hauptabteilungsleiters bereits erreicht, so daß angenommen werden kann, daß diese Studierenden, sofern sie in der Teilzeitform die Fachschule absolvieren, den Fachschulbesuch zur Stabilisierung ihrer eingennommenen Funktion nutzen wollen. Dabei waren oder sind ca. 60% in kleineren Unternehmen mit bis zu 50 Mitarbeitern und ca. 35% in mittelgroßen Unternehmen mit bis zu 250 Mitarbeitern beschäftigt. In Großunternehmen war oder ist keiner der Befragten beschäftigt, was darauf schließen läßt, daß diese eigene Programme zur Fort- und Weiterbildung anbieten (vgl. Kap. 6.2 auf S. 166). In diesem Kontext wurden die Studierenden gebeten, die Leistungsfähigkeit der Fachschulen zu beurteilen. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität wird hier wiederum deutlich. Zwar sieht die Mehrzahl der Studierenden durchaus, daß durch die Teilnahme am Unterricht der Fachschule berufsqualifizierende Kenntnisse vertieft und erweitert werden und die Chancen gegenüber Konkurrenten bei Bewerbungen sich verbessern. Insgesamt trägt die Fachschule für Betriebswirtschaft nach Einschätzung der Studierenden aber nur mäßig dazu bei, daß diese adäquat auf eine künftige Berufstätigkeit in gehobenem Niveau vorbereitet werden.

Schule reguliert heute mehr denn je über die Vergabe von Berechtigungen den Zugang zu weiteren Bildungs- und vor allem Beschäftigungsmöglichkeiten. Sie ist gerade als Weiterbildungsinstitution wie die Fachschule in der heutigen Zeit für die Lebensplanung ihrer Nutzer relevant. Stetig verlaufende Lebensläufe und Berufskarrieren werden nicht mehr die Regel sein. Fend (1992) arbeitete aus der abendländischen historischen Entwicklung den kulturellen Code der Rationalität heraus: Der Mensch der Moderne ist langfristig in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen organisiert und erwirbt „unter dem Entwicklungsauftrag von rationaler Kompetenz, Leistung und Disziplin, Selbständigkeit und Eigenverantwortung“ Tüchtigkeit in einem Arbeitsbereich sowie methodisch-disziplinierte Lebensführung (ebenda, S. 39). „Durch die stark gestiegenen Erwartungen

nach weiterführenden Bildungsabschlüssen erfahren Leistungsbewertung und Ausleseprozesse der Schule eine größere Aufmerksamkeit“ (Steffens/Bargel, 1992, S. 12). Dies führt zugleich zu der Frage, wie stringent die *Selektionsfunktion* von Schule durch die Fachschulen wahrgenommen wird.

Die Fachschule für Betriebswirtschaft hat nach Einschätzung der befragten beruflichen Schulen einen relativ geringen Bekanntheitsgrad. Um so bedeutender dürfte es sein, für alle Beteiligten – Unternehmen und Absolventen – ein realistisches Bild erbrachter Leistungen zu dokumentieren. In diesem Prozeß sehen sich die Studierenden eher als Individuum, nicht dagegen in einer Wettbewerbssituation um gute Noten mit den Mitstudierenden. Der Befund überrascht insofern, als – zumindest in der Vollzeitform - jeder Mitstudierende zugleich als potentieller Mitbewerber um einen Arbeitsplatz gesehen werden könnte, zumal etwas weniger als ein Drittel der Befragten sich Sorgen macht, nach Abschluß der Fachschule einen Arbeitsplatz zu erhalten (bzw. im Falle der Teilzeitstudierenden zu behalten). Insgesamt überwiegt aber die Hoffnung, gegenüber Mitbewerbern sich erfolgreich durchsetzen zu können.

Die Studierenden wollen benotet werden, denn sie sehen in der Notenvergabe einen Leistungsanreiz und geben an, vielfach nur wegen der Benotung für Klausuren und Prüfungen zu lernen. Dabei erwartet die überwiegende Mehrzahl der Studierenden von sich gute Schulleistungen und ist zugleich auch mit den erbrachten Leistungen zufrieden. Die beträchtliche Leistungsmotivation ist mit der bisherigen mittelschichtorientierten Bildungsbiographie der Studierenden gut kompatibel. Aus der Sicht der Studierenden wird die Leistungsbewertung durch die Lehrkräfte durchweg kritisch und subjektiv gesehen, aber auch ambivalent erlebt. Einerseits kann sie durch die Studierenden vielfach nicht nachvollzogen werden, andererseits wird die Leistungsbewertung als begründet und gerecht erlebt. Die Befunde überraschen nicht, da in diese zum Teil schwer objektivierbare Maßstäbe der beurteilten Lehrkräfte einfließen und so vielfältige Facetten ergeben. Ob aber in der

Leistungsbewertung die Fachschule als ein Ort erlebt wird, „an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen ergeben“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 86), darf angesichts der Äußerungen der Studierenden (vgl. Kap. 6.4.3 auf S. 230) bezweifelt werden.

Der von der Soziologie beschriebene Prozeß der Individualisierung geht mit einem zunehmenden Werte- und Orientierungsverlust in unserer Gesellschaft einher, der dazu führt, daß für den Einzelnen Regeln und Handlungsorientierungen immer mehr verloren gehen (Brater, 1999, S. 69). Dabei bildet die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit den Bezugspunkt der Lebensorganisation, nicht aber die Einordnung und das Ertragen von gegebenen Umständen oder gar der Einsatz für ein übergeordnetes Ganzes (Fend, 1992, S. 35 ff.). Andererseits werden mit dem Wandel von einer Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft an die Persönlichkeit von Mitarbeitern Anforderungen gestellt, die in dem Maße in früheren Jahren nicht gefordert wurden. Arbeiten im Dienstleistungssektor bedeutet, daß durch die Kundenorientiertheit direkte soziale Beziehungen zwischen den Kunden und dem Mitarbeiter als Unternehmensrepräsentant entstehen. Der Kunde erwartet als nachgefragte Leistungen vor allem kreative Problemlösungen. Diese entstehen im Unternehmen oft im Team. Neben hoher fachlicher Kompetenz bestehen Anforderungen an Kooperations-, Kommunikationsvermögen und Konfliktfähigkeit des Mitarbeiters. Um dem adäquat zu begegnen, wurde die Förderung und Weiterentwicklung der Mitarbeiter in vielen größeren Unternehmen weitgehend institutionalisiert, für die Mitarbeiter stehen umfangreiche Angebote unter anderem auch zu deren Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung (Comelli/Rosenstiel, 1995, S. 260). Wie nimmt die Fachschule ihre *Integrationsfunktion* heute wahr, um zunehmender Individualisierung bei gleichzeitig gegenläufigen Anforderungen etwas entgegenzusetzen?

Persönlichkeitsförderung und soziales Lernen sind im Lernbereich I „Kommunikation/Gesellschaft“ des Curriculums der kaufmännischen Fachschulen intendiert und sollten daher auch in den Unterricht integriert

sein, denn „Lernen und Entwicklung ist weniger eine Funktion von formalisiertem Lernen, sondern Ergebnis gelebter und praktizierter Führung und Zusammenarbeit ... , Ergebnis der Begegnung und Auseinandersetzung mit betrieblicher Realität und Unternehmenskultur“ (Sattelberger, 1995, S. 31). Soziales Lernen findet vor allem als ganzheitliche Auseinandersetzung in der Person des Lernenden statt und ist fest mit dessen Persönlichkeitsentwicklung verbunden, die durch das Konzept der Schlüsselqualifikationen nachhaltig gefördert wird. Realität und Anspruch klaffen bei der Beurteilung der Unterstützungsfunktion von Schule, die zur Förderung der Studierendenpersönlichkeit von Schule folgerichtig wahrgenommen werden sollte, drastisch auseinander. Hier scheint die notwendige Vertrauensbasis zu den Lehrkräften nicht zu bestehen. Die Befunde weisen darauf hin, daß die Persönlichkeit der Studierenden aus deren Sicht nur mäßig im Unterricht der Fachschule für Betriebswirtschaft gefördert wird, die Kluft zwischen Zustimmung und Wichtigkeit ist signifikant. Am ehesten lernen sie die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit kennen, wobei die Sensibilität der Lehrkräfte, die sich vorrangig als Fachwissenschaftler verstehen, im Umgang mit diesen zum Teil schwierigen Situationen zu hinterfragen ist. Selbstverwirklichung, selbstverantwortliches Handeln, Problembewußtsein, das Vertreten eigener Meinungen und Einstellungen, kritisches Denken und Urteilsvermögen, Anleitung zu Kreativität bleiben weitgehend auf der Strecke. Der Besuch der Fachschule wird vielmehr in weiten Strecken als nicht sinnvolle Anpassungsleistung erlebt. Es gelingt nicht, den Studierenden eine positive Lernhaltung über Klausuren und Prüfungen hinaus zu vermitteln, obwohl sie dies nachdrücklich für wichtig halten. Die Befunde decken sich mit den Ergebnissen einer Befragung aus dem Gymnasialbereich von Randoll zu schulischem Lernen, dessen Resümee sinngemäß auf die Situation der kaufmännischen Fachschule übertragen werden kann: „Kritisch zu fragen ist daher, welche Möglichkeiten und Chancen wir unseren Kindern und Jugendlichen nehmen, wenn ihnen das Lernen in der Schule vergrault wird, wenn der eigentliche Sinn und persönliche Wert des Lernens dabei verloren geht ...“ (Randoll, 1997, S. 132). Vor dem Hintergrund der zuvor aufgezeigten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen und der

Erfordernis zu lebenslangem Lernen muß es nachdenklich stimmen, daß die Studierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nur unzureichend durch die Fachschule gefördert werden.

Soziales Lernen ist für die Studierenden konkreter wahrnehmbar, da sich dessen Elemente im direkten zwischenmenschlichen Umgang in der Unterrichtssituation zeigen. Anspruch und Realität fallen kaum auseinander. Teamarbeit, der Austausch mit Mitstudierenden, der Disput mit deren Meinungen und Einstellungen, der Umgang mit Konfliktsituationen haben in der Wahrnehmung der Studierenden im Unterricht einen hinreichenden Platz.

Resümiert man insgesamt Sinn und Funktion der Fachschule für Betriebswirtschaft zwischen Anspruch und schulischer Realitäten, scheint die Fachschule für Betriebswirtschaft die ihr zugewiesenen Funktionen partiell mehr schlecht als recht zu erfüllen. Die vorgelegten Befunde stimmen bedenklich, zumal der Trend, daß potentielle Interessenten diese Schulform für sich nutzen, gegen die kaufmännischen Fachschulen läuft. Ein Blick indessen auf die erfolgreichen Absolventen zeigt aber, daß diese über einen individuellen Beitrag zur Sicherung bzw. zum Erhalt eines Arbeitsplatzes sich durchaus erfolgreich am Arbeitsmarkt behaupten.

## **7.2 Schulqualität in der Fachschule für Betriebswirtschaft als „Haus des Lernens“**

Die Arbeitswelt der Zukunft mit ihren durchgreifenden Strukturwandlungen spiegelt sich vielfach nicht in den schulischen Realitäten wieder. Mit einem deutlichen Time lag hinkt die Schule hinter den sich abzeichnenden Entwicklungen her. Die Schule zu Beginn des neuen Jahrtausends ist mit einem Verlust von vielen überindividuellen Sicherheiten, Selbstverständlichkeiten, Weltbildern und Weltordnungen konfrontiert. „Mit der Relativierung der Erwerbsarbeit und dem Aufkommen neuer Arbeitsformen ... wird eine für die letzten zweihundert Jahre tragende und Orientierung gebende, vielleicht sogar d i e zentrale gesellschaftliche

Institution brüchig ... In dem Maße aber, in dem das spätere Leben und Arbeiten derartige verlässliche Strukturen und Prinzipien gar nicht mehr aufweist, sondern hoch individualisiert ist, geraten die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen in eine grundsätzliche Legitimationskrise“ (Brater, 1999, S. 66 ff.). Die Anforderungen an die Selbstorganisation aller Bereiche des Lebens für den Einzelnen werden unübersehbar ausgeweitet.

Die Konzeption der Bildungskommission NRW (1995) von Schule als Lern- und Lebensraum, die ausdrücklich auch die Fachschulen als Ort der Weiterbildung umfaßt (ebenda, S. 256), will diese Zeitnotwendigkeiten aufgreifen und sich notwendigen Weiterentwicklungen stellen. Die Schule der Zukunft (ebenda, S. 77 ff.) wird wie folgt charakterisiert:

„Schule als *‘Haus des Lernens’*“

- ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet,
- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen geben,
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,
- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt“ (ebenda, S. 86).

Sieht man diese Positionen als mögliche Ziele zur Erreichung von Schulqualität an, dann markieren sie aus heutiger Sicht sicher erst den Beginn eines sich abzeichnenden, auch die Fachschulen in Hessen erfassenden Reformprozesses. Auf der Grundlage der bereits zuvor skizzierten Gestaltungsebenen von Schulqualität (vgl. Kap. 5.1 auf S. 138 ff.) sind die in die nach Fend (1998, S. 358) in die Mesoebene subsumierten Einzelschulen mit ihren Lehrerkollegien und Schülern/Studierenden auf diesem Wege unterschiedlich weit vorangeschritten.



Die Akzeptanz und Identifikation der Studierenden mit „ihrer“ Fachschule ist ambivalent gestaltet. Zwar geben über zwei Drittel der Befragten an, sich an der besuchten Schule wohl zu fühlen. Die Schule wird jedoch keineswegs als ein Ort erlebt, „dessen Räume einladen zum verweilen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 86). Der Zustand von Gebäude, Unterrichtsräumen und Ausstattung wird durchweg kritisch beurteilt. Die Schulen befinden sich – auch objektiv – durchweg in einem Modernisierungsrückstand. Daher überrascht es kaum, daß die Studierenden ihre Zeit lieber anderweitig verbringen. Den Studierenden gelingt es dennoch, ein angenehmes soziales Klima in ihren jeweiligen Lerngruppen zu entfalten, ein positives „Betriebsklima“ zu schaffen, innerhalb dessen die Lehrenden zwar Teil des Ganzen sind, vielfach aber wenig zu empathischen Prozessen beitragen. Angesichts des sich in den Wertungen der Studierenden ausdrückenden Verhältnisses zu den Lehrenden (vgl. Kap. 6.3.4.4 auf S. 201 ff. ) dürfte es den Absolventen schwerfallen, die meisten Lehrenden in ihrer Individualität anzunehmen, deren Eigenart in der Gestaltung von Schule Achtung zu erweisen und gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander zu pflegen.

Die Studierenden pflegen offensichtlich keine intensiveren sozialen Kontakte. Es gibt wohl wenige Freundschaften, die über den Rahmen der FSB hinausgehen. Sie kommen im Regelfall gut miteinander aus, sparen jedoch allzu große, gegenseitige Verbindlichkeiten aus und fühlen sich für das Gelingen von Gemeinschaft und Schulleben nur wenig mitverantwortlich. Dies dürfte sich in der Teilzeitform der Fachschule nachdrücklicher als in der Vollzeitform auswirken. Als relevantes Gesprächsthema, möglicherweise auch als gemeinsames „Feindbild“, bieten sich überdurchschnittlich häufig immer wieder die Themen „Lehrer und Unterricht“ an. Die Solidarität der Studierenden untereinander ist dagegen nur unbedeutend ausgeprägt, wenn Hilfe und Unterstützung durch Mitstudierende gefragt sind. Sie begrenzt sich häufig auf kleinere Lerngruppen, deren Mitglieder sich sympathisch finden und in einigen Fällen bereits aus der gemeinsamen Ausbildungszeit kennen. Die Befunde bestätigen, daß hier eine Gemeinschaft auf begrenzte Zeit zu einem fest

umrissenen Zweck sich gebildet hat, die die Fachschule als notwendige Durchgangsphase ihres Berufslebens begreift, deren Binnenverhältnis eine eher lockere Bindung aufweist, und die häufig schon bald zerfällt, wenn das angestrebte Ziel – die Abschlußprüfung - erreicht wurde.

Qualität von Schule zeigt sich auch darin, inwieweit sie die Erwartungen ihrer Nutzer erfüllen kann. Die Studierenden bilanzieren für sich tendenziell kritisch Aufwand und Ertrag ihres Studiums und messen die Erfüllung ihrer Erwartungen daran, was der Abschluß potentiell zu deren Karriereerwartungen beitragen kann. Immerhin meinen die Absolventen überwiegend, eine höhere fachliche Qualifikation mit einem Zugewinn an Bildung und Wissen im Vergleich zu ihrem bisherigen Status erwerben zu können und sehen für sich durchweg eher gute Zukunftschancen. Trotz aller geäußerten Bedenken und Probleme resümieren die Studierenden für sich die individuelle Relevanz des Studiums weitgehend positiv. Diese Befunde erstaunen angesichts der mittelschichtorientierten Bildungsbiographie der Studierenden nicht. Die Studierenden reagieren kognitiv dissonant: Zum einen die realistische Sichtweise, daß als Vorleistungen für eine mögliche Karriere einerseits auch negative Teile der Weiterbildung bewältigt werden müssen, andererseits, um das Studium vor sich und anderen zu legitimieren, daß es durchaus auch partiell positive Aspekte mit sich bringt.

Die Bereitschaft zu Veränderung oder das Verharren in Stagnation, die Kongruenz von schulischer und außerschulischer Realität, wird von den Nutzern einer Institution in aller Regel deutlich wahrgenommen und drückt sich u.a. in geäußelter Zufriedenheit mit dem System aus. Eine der Leitfragen dieser Untersuchung hinterfragt die Zufriedenheit der Studierenden mit den angebotenen Lerninhalten, den vorgefundenen Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen. Studienzufriedenheit wurde in Analogie zur Konzeption der Arbeitszufriedenheit (vgl. Kap. 5.4 auf S. 145 ff.) als relativ überdauernde Einstellung einer Person zum Studium in den Dimensionen der zuvor aufgeführten Aspekte von Studienzufriedenheit definiert. Da es

verschiedene logisch-analytisch voneinander unterscheidbare Ebenen der Arbeitszufriedenheit gibt (Gebert/Rosenstiel, 1992, S. 71), die für diese Betrachtung nicht relevant sind, soll als gemeinsame Position Arbeitszufriedenheit in einer Soll-Ist-Differenz definiert werden, wobei mit zunehmender Bedeutsamkeit der Differenz die Intensität der emotionalen Reaktion zunimmt (Locke, 1976, S. 1306).

Auf der Grundlage eines bedürfnistheoretischen Ansatzes<sup>1</sup> entsteht Zufriedenheit, wenn die Bedürfnisse der wesentlichen menschlichen Motive<sup>2</sup> befriedigt werden (Rosenstiel, 2000, S. 390). „Der Grad an Zufriedenheit ergibt sich als emotionaler Zustand aus dem Vergleich von Erwartung und eingetretenem Ereignis ... Die Zufriedenheit ist somit zunächst ein Zustand relativ kurzer zeitlicher Erstreckung, der freilich – wenn Befriedigung in einem zeitlich längerfristigen Prozeß ... gesucht wird - zu einem überdauernden Zustand werden kann“ (Rosenstiel, 1975, S. 409). Das Studium an einer Fachschule mit dem Studienziel, den Abschluß als staatlich geprüfter Betriebswirt zu erreichen, kann darunter subsumiert werden. In der Gestaltung einer motivierenden Studiensituation liegen die Chancen der Fachschulen, wenn sie sich darum bemühen, potentielle Bewerber zur Aufnahme eines Studiums zu bewegen und die Absolventen optimal zu fördern. Hinweise ergeben sich aus organisationspsychologischer Sicht, wenn man die Situation in Unternehmen auf den schulischen Bereich der Weiterbildung überträgt: „Es handelt sich ... um erwachsene Menschen, bei denen langfristig bestehende Motive nur schwer überformend oder gar neu geprägt werden können“ (Comelli/Rosenstiel, 1992, S. 25). Die Bewerber und Studierenden müssen dort abgeholt werden, wo sie sich gerade befinden, was voraussetzt, daß die Fachschulen Mindestkenntnisse davon haben, was „der betroffenen Person besonders wichtig ist, was sie anstrebt, woran sie sich orientiert“ (ebenda). Eben dies dürfte nach Kenntnis der zuvor dargestellten Befunde in Zweifel gestellt werden (vgl. Kap. 6.3.2.

---

1 Weinert (1998) grenzt drei mögliche Ansätze gegeneinander ab: Bedürfnistheorien, Instrumentalitätstheorien und Balance-Theorien (vgl. S. 203)

2 In Anlehnung an Alderfer (1969): Grundbedürfnisse (existence), soziale Bedürfnisse (relatedness), Entfaltungsbedürfnisse (growth) als eine modifizierte Form der Einteilung der Bedürfnisse nach Maslow, die in dieser Form empirisch nicht bestätigt wurde

auf S. 175 ff. und 6.4.2 auf S. 224 ff.). Die schulischen Realitäten nehmen sich in diesem Zusammenhang eher bescheiden aus.

Folgt man dem Konzept der Arbeitszufriedenheit, so sollen zunächst die Arbeitsinhalte dargestellt werden. Der Arbeitsinhalt ist einer „der wesentlichen Motivatoren, der entscheidend zur Zufriedenheit und zur Leistung beitragen kann“ (Rosenstiel, 1975, S. 294) und enthält vor allem folgende Aspekte:

- *Wiederholungsfrequenz*: Bedürfnisse nach Aktivität und nach Sinnesreizen sowie nach Sinngebung und Selbstverwirklichung, die befriedigt oder frustriert werden können (ebenda, S. 302)
- *Kenntnis der eigenen Leistung*: Aktivierung des Leistungsmotivs und Befriedigung der Leistungsmotivation (ebenda, S. 303)
- *Autonomie*: Freiheit des einzelnen bei der Erledigung seiner Aufgaben (ebenda, S. 312)
- *Wachstum durch Aufstieg und Weiterbildung*: Befriedigung des Motivs der Selbstverwirklichung (ebenda, S. 325)

Diese lassen sich auch sinngemäß auf schulische Lern- und Leistungssituationen übertragen, wo die Möglichkeit zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung über Studieninhalte gegeben wird (Westermann u.a., 1996, S. 4). Die Sinnhaftigkeit der Unterrichtsinhalte bestätigen über 70% der Studierenden, indem sie angeben, dann gerne zu lernen, wenn die dargebotenen fachlichen Inhalte interessant seien. Aber nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten findet die Unterrichtsfächer wirklich interessant sowie sinnvoll und äußert, nur wenig Einfluß auf die dargebotenen Inhalte der Fachschule zu haben. Weniger als ein Drittel der Studierenden sieht in den Unterrichtsfächern einen Bezug zu ihren Lebenswirklichkeiten. Ein Blick in die verbale Differenzierung der inhaltlichen Bewertung durch die Studierenden zeigt, daß – unter allem Vorbehalt – vor allem Informatik, Fremdsprachen und allgemeinbildender Unterricht im Kreuzfeuer der Kritik stehen. Es ist ebenso - entgegen dem Anspruch der Fachschule - nicht gelungen, die beruflichen Erfahrungen der Studierenden und berufsbezogene Inhalte in den Unterricht der allgemeinbildenden Fächern zu integrieren. Im Unterricht selbst werden die Bedürfnisse nach Aktivität und Sinnesreizen eher frustriert. Bemängelt wird die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, der trocken,

methodisch veraltet, uneffizient, strukturlos und langweilig sei. Die kaufmännische Fachschule ist aber damit kaum ein Ort, wo Freude am eigenen Lernen wachsen kann und Lernen ansteckend wird, wo Leistungsmotive und Entfaltungsbedürfnisse optimal befriedigt werden können.

Auf der Grundlage des Konzeptes der Arbeitszufriedenheit werden die Arbeitsinhalte getrennt von den äußeren Arbeitsbedingungen betrachtet, die zu den Hygienefaktoren zählen (Rosenstiel, 1975, S. 294). „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Schulbesuch zufrieden“, urteilen 76% der befragten Studierenden. Bei einer differenzierteren Betrachtungsweise wird jedoch schnell offenbar, daß die äußeren Studienbedingungen an den hessischen Fachschulen nicht als optimal, teilweise nicht einmal als genügend, angesehen werden können. Die Mehrzahl der Studierenden wünscht sich bessere Studienbedingungen an der Fachschule und meint, daß zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet wird. Nur 8,5% der Befragten nehmen an, Einfluß auf wichtige schulische Entscheidungen nehmen zu können. Die semantische Differenzierung der qualitativen Ergebnisse zeigt, daß die überwiegende Mehrzahl der Befragten vor allem auch mit den organisatorischen Rahmenbedingungen unzufrieden ist. Die schulische Organisation, die sich auch in Stundenplänen, Lehrereinsatz und Vertretungen sowie Wochenstunden pro Fach zeigt, wird als unprofessionell wahrgenommen und ist für die Studierenden weder transparent noch verlässlich. Es zeigt sich darin wohl die Begrenztheit der Ressourcen der einzelnen Schulen. Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden erlebt Fachschulen als Orte der Weiterbildung verschult und reglementiert. Vielfach vergleichen die Studierenden, von denen immerhin fast ein Drittel über einen höheren allgemeinbildenden Abschluß (Fachhochschulreife, Abitur) verfügt, Studienorganisation und Ablauf der Schulen des Sekundarbereichs zugeordneten Fachschulen mit Fachhochschulen und Universitäten. Sie fühlen sich nicht ernst genommen, wenn sie mit typischen schulischen Eigenheiten und Verpflichtungen wie Anwesenheitspflicht, fehlendes Belegsysteem und ähnlichem konfrontiert werden. Die Fachschulen wollen sich zwar an den Tertiärbereich anlehnen, können

durchaus inhaltlich mit dem Studienangebot des Grundstudiums an Fachhochschulen mithalten, bleiben aber letztlich doch Schule mit allen ihren Regularien und Zwängen. Unabhängig davon, ob dies als positiv oder negativ empfunden werden kann, sind schulische Zwänge einer Institution der Weiterbildung von Erwachsenen nicht adäquat, bleibt für Studierende mit einem durchschnittlichen Lebensalter von fast 30 Jahren ein Stück Autonomie auf der Strecke, an sich vorhandene intrinsische Motivation wird durch äußere Zwänge tendenziell ersetzt.

Letztlich ergeben sich aus einer Weiterbildungsmaßnahme auch Belastungsfaktoren. Da es sich um eine inhaltlich verhältnismäßig komprimierte Weiterbildung handelt, erlebt die überwiegende Mehrheit der Befragten den Besuch der Fachschule als eine zeitliche Belastung, die bisherige Lebensgewohnheiten in den Hintergrund drängt und für Freizeit, Privatleben, Familie sowie bei Teilzeitstudierende im Beruf erhebliche Einschränkungen mit sich bringt. Die Mehrheit der Befragten sieht sich durch Unterricht, Hausaufgaben und Lernen außerhalb des Unterrichts außerordentlich belastet. Da es kaum noch öffentliche finanzielle Fördermaßnahmen für die Studierenden gibt, sind über 77% der Vollzeitstudierenden neben dem Schulbesuch erwerbstätig und wünschen sich – deutlicher als Teilzeitstudierende, die in jedem Fall berufstätig sind – bessere persönliche Lebensbedingungen. Die Vielzahl von Reglementierungen und Vorschriften empfindet weniger als die Hälfte als Belastung, was in scheinbarem Widerspruch zu obigem Befund steht. Verschulung und Reglementierungen scheinen bei den Studierenden zwar Verärgerung und Widerstände hervorzurufen, ohne daß diese aber als gravierender Belastungsfaktor empfunden werden.

Faßt man die Befunde zur Studienzufriedenheit zusammen, dann läßt sich daraus doch ablesen, daß Fachschulen wohl nicht der Ort sind, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken und die Freude am eigenen Lernen wachsen, an dem Zeit zum Wachsen gegeben wird. Angesichts zurückgehender

Bewerbungen um einen Studienplatz sollte das Konzept der Fachschule auch daraufhin hinterfragt und modifiziert werden.

### **7.3 Die Fachschule als handlungsfähige pädagogische Einheit mit spezifischem Blick auf die Lehrer als Handlungsträger**

„Lust und Leid der Schule“ (Fritz-Vannahme, 1996, S. 3) manifestieren sich auch in den Lehrkräften. Mit dem Bild der Lehrer in der Öffentlichkeit stehe es nicht zum besten, in der Presse seien Urteile und Zuschreibungen über Lehrer zu 75 Prozent negativ (Etzold, 2000, S. 41). Sie beschreibt Lehrer als die Prestigeverlierer der Gesellschaft und beruft sich auf eine Untersuchung des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Universität München, nach der das Prestige von Studienräten von 1966 bis 1999 auf einer Skala von 28 auf 15 Prozent geschrumpft sei. Lehrer seien besser als ihr Ruf, da dieser kaum noch schlechter werden könne. Für die breite Öffentlichkeit werden die „Leiden der Lehrer“ zu einem journalistischen Rahmenthema (Etzold, 2000, S. 41). Eine repräsentative Schülerumfrage ergibt: Schüler sind mit ihren Lehrerinnen und Lehrern nicht zufrieden (Kanders u.a., 1996, S. 34 ff.). Und der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck benotet Lehrer-Leistungen global mit „mangelhaft“ (1996, S. 16 ff). Andererseits scheint die Öffentlichkeit kaum ein realistisches Bild vom Lehrerberuf zu haben, man sieht das Lehrerdasein aus der von nahezu jedem erlebten Schülerrolle und erkennt den verdrehten Blickwinkel. Die Berufsverbände (GEW, VBE) legten daher gemeinsam in einem Sammelband die Subjektsichten von Lehrern der verschiedenen Schulformen als „authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit“ vor (Rösner/Böttcher/Brandt, 1996) und versuchen damit den vielfältigen Perspektivenwandel im Lehrerdaseins zu verdeutlichen.

Eine Leitfrage dieser Untersuchung lautet: Was wissen wir eigentlich von unseren Schülern? Diese Leitfrage gilt im übertragenen Sinne auch für unser Wissen über den Beruf des Lehrers. Nicht zu Unrecht kritisiert Terhart, daß die Lehrerforschung über lange Zeit „den Lehrer“ als generalisiertes Wesen zum Gegenstand hatte und sich im wesentlichen auf Lehrer zu Beginn ihres

Berufseinstiegs („Praxisschock“) konzentriert, weniger aber auf Lehrer mit Berufserfahrung (1997, S. 6). Auch bleibt unbeantwortet, weshalb sich Forschungsvorhaben häufig auf Lehrer an allgemeinbildenden Schulen (z.B. Flaake, 1989), aber in wesentlich geringerem Umfang auf Lehrer an beruflichen Schulen konzentrieren. Und wissenschaftliche Untersuchungen, die die spezifische Gruppe der Lehrenden an beruflichen Schulen, die zugleich an kaufmännischen Fachschulen unterrichten (vgl. Kap. 3.4.3 auf S. 102 ff. ), einem Ranking durch deren Studierende unterziehen, wurden bislang noch keine vorgelegt.

Was sind gute Lehrer heute? Gibt es sie überhaupt? Der frühere Hessische Kultusminister Wagner sah die Kriterien eines „guten Lehrers“ als erfüllt an, wenn dieser Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Ich-Kompetenz mitbringt<sup>1</sup>, insgesamt ein eher idealtypisches, primär auf die Vermittlung von Wissen gerichtetes Lehrerverhalten einfordert und damit ein Spiegelbild damaliger politischer Konstellationen zeichnet. Fend stellt diese Frage differenzierter im Zusammenhang mit der Suche nach Qualitätsmerkmalen im Bildungssystem bzw. Indikatoren von Schulqualität (Fend, 1998, S. 336). Wenn Schulklimaforschung impliziert, daß subjektive Wirklichkeitskonstruktionen pädagogisches Handeln, Wohlbefinden und Arbeitsmotivation bestimmen, ist es erforderlich, Wahrnehmungen und Interpretationen der Beteiligten des alltäglichen schulischen Lebens zu kennen. In „guten“ Schulen sind die Beziehungen zwischen den Handlungsträgern von Schule, den Lehrenden, und ihren Nutzern, also den Schülern/Studierenden, gut; sie basieren auf gegenseitiger Achtung, dem Gefühl, ernst genommen zu werden, an wesentlichen Prozessen beteiligt zu sein, sich aufeinander verlassen können, in ein stabiles Beziehungsgeflecht einzutreten. Die individuellen Deutungsmuster können demnach als entscheidender Indikator dafür angesehen werden, in welcher Weise sich der beiderseitige Umgang gestaltet. Und die jeweilige Beziehungs- und Gesprächskultur wirkt sich positiv oder negativ auf die individuelle Einstellung zu Schule und Unterricht aus, sie wirkt letztlich förderlich auf die intendierten Lernprozesse.

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, C. Sonstiges: „Der gute Lehrer“, 02/1988, S. 60-68



Dies ist um so bedeutender, als Studierende einer Fort- und Weiterbildungseinrichtung, anders als Schüler allgemeinbildender Vollzeitschulen, eine spezifische Anspruchs- und Erwartungshaltung an Schule, Unterricht und Lehrer mitbringen. Da sie bereits über Berufserfahrung nach einer Erstausbildung verfügen und sich teilweise noch im Berufsprozeß befinden, verfügen sie über ein eigenes Erfahrungspotential im Umgang mit Menschen über den privaten Bereich hinaus: Selbstverständlich mit Lehrern von zuvor besuchten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, aber vor allem auch mit Mitarbeitern, Vorgesetzten, Mitstudierenden. Selbst wenn man unterstellt, daß diese Untersuchung durch die Studierenden als Forum genutzt wurde, ihre Lehrer, zu denen sie in vielfältigen Abhängigkeiten während des Schulbesuchs stehen, besonders kritisch zu beurteilen, kann aufgrund von Faktoren wie einem höheren Lebensalter, einem höheren Grad an Lebens- und Berufserfahrung und Reife, einer besseren Diskriminationsfähigkeit durch Kenntnis ähnlicher Situationen aus dem beruflichen Alltag, dem zeitliche Abstand von der allgemeinbildenden Schule, der Möglichkeit, die freiwillig besuchte Schule jederzeit wieder zu verlassen, erwartet werden, daß die Subjektsichten von Studierenden einer Weiterbildungsinstitution ausgewogener sind als z.B. bei Gymnasiasten, Haupt- und Realschülern oder Berufsschülern. Auch wenn möglicherweise überzogene Kritik geäußert wird, liegt dieser oft ein wahrer und erlebter Kern zugrunde.

Wie bereits erwähnt, verfügen nahezu alle Bürger der Bundesrepublik Deutschland über persönliche Erfahrungen im Umgang mit Schule und Lehrern. Das individuelle Bild von Schule orientiert sich in der Retrospektive neben dem von Mitschülern, bestimmten freudigen oder einschneidenden Ereignissen öfters auch an bestimmten Lehrerpersönlichkeiten. Häufig geht Lehrern der Ruf fehlender fachdidaktischer und methodischer Professionalität voraus. Lehrer an beruflichen Schulen sehen sich vielfach als Fachwissenschaftler, werden aber als Fachleute auf ihrem Wissenschaftsgebiet nicht recht ernst genommen, was allerdings innerhalb der einzelnen Lehrämter durchaus

differenziert gesehen werden muß. Bauer (1997 b) fragt zurecht: „Gibt es ein professionelles Wissen und Können, das die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer von anderen Berufsgruppen abhebt und eine lange, aufwendige Ausbildung mit einem eigenen Universitätsstudium rechtfertigt?“ Er versucht mittels einer qualitativen Studie, dies zu definieren: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich übernimmt“ (ebenda, S. 23). Wenn Schule gesellschaftlichen Wandlungen unterliegt, bleibt auch die Lehrerschaft davon nicht unberührt. Versteht sich Schule als „Haus des Lernens“, als „lernende Organisation“, wandelt sich auch das Leitbild der Lehrer zu „Professionals“ (Rolff, 1997, S. 35). Welche Aufgabenkreise impliziert dieses Leitbild heute? Fend (1998, S. 348 ff.) macht dies vor allem an vier Aspekten fest:

- *Fachkompetenz und didaktische Kompetenz:* die Forderung nach „gutem“ Unterricht in den von dem Lehrer vertretenen Fächern.
- *Pädagogisch-psychologische Kompetenz:* Berücksichtigung von entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Schüler, persönlichkeits- und begabungsspezifischen Unterschieden und besondere Belastungen beim Lernen; Fähigkeit zur Begabungs- und Leistungseinschätzung, ganzheitliche Beurteilung von Lebenssituationen, Erkennen und Mitgestaltung der sozialen Dynamik einer Klasse.
- *Sozialkompetenz und politische Kompetenz:* Verhandlungsgeschick, Geschick in Gesprächsführungen, Beziehungen aufnehmen zu Behörden, Kollegen, Eltern (bei Schülern unter 18 Jahren), Öffentlichkeit.
- *Explizite Identitätsarbeit,* um zu einer authentischen Haltung zur Berufsrolle zu kommen; Entwicklung eines reflektierten Verhältnisses zu sich selbst, Kritikfähigkeit, Psychohygiene, souveräne Haltung aus einer gefestigten und in sich ruhenden Persönlichkeit.

Diesem Idealbild können die in die berufliche Realität des Alltags eingebundenen Lehrkräfte wohl kaum in allen Punkten entsprechen. Die an den kaufmännischen Fachschulen eingesetzten Lehrkräfte, die in aller Regel nicht nur in dieser Schulform unterrichten, sind teilweise nicht zu einem differenzierten Verhalten in der Lage. „Einige Lehrkörper können nicht zwischen Schulpädagogik und Erwachsenenpädagogik unterscheiden“, lautet eine häufig geäußerte Klage der Studierenden. Den anderen ernst nehmen, ihn in seinem individuellen So-Sein zu akzeptieren, den Menschen unabhängig von der schulischen Leistungsebene zu sehen, wird von den Studierenden als gravierendes Problem im Umgang ihrer Lehrer mit ihnen gesehen. Es scheint, daß die Studierenden tendenziell eine negative Verhaltensstabilität in den Erwartungen gegenüber ihren Lehrern entwickelt haben. Nur ein Teil der Lehrer an kaufmännischen Fachschulen entsprechen nicht diesem Bild. Die Tatsache, daß die Studierenden durch ihre Lehrer in vielerlei Hinsicht nicht akzeptiert werden, dürfte auf eine gestörte Rollendistanz und fehlende Reflexionsfähigkeit vieler Lehrenden hinweisen. Sie sind häufig in ihrer beruflichen Rolle auf eine andere Klientel fixiert, der Transfer auf Erwachsenenbildung gelingt mehr schlecht als recht. Reckmann (1992) befragte Lehrer nach Themenwünschen zur Fortbildung. In den höheren Lehrämtern wurden in signifikantem Ausmaß fachliche/fachdidaktische Themen als wichtig angesehen, der Wunsch nach pädagogischen Themen und solchen, die sich mit Schülerverhalten sowie den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern inhaltlich beschäftigen, hatte eine geringere Wertigkeit. Es herrscht demnach vor allem ein fachbetontes Berufsverständnis vor, das sich vor allem auf fachspezifische Aufgaben konzentriert und die psychosoziale Dimension von Schule eher vernachlässigt.

Kann dies daran liegen, daß kaum noch jüngere, aufgeschlossener, innovativere Lehrer in den Kollegien zu finden sind – eine Folge der jahrzehntelangen Personalpolitik der Kultusministerien - ? Die Studierenden

an Fachschulen beklagen, daß ihre Lehrer meistens zu alt sind. Und in der Tat liegt das Durchschnittsalter in den Lehrerkollegien beruflicher Schulen bei einem Lebensalter von über 48 Jahren (Nachfrage beim HKM / DE vom 12.1.2001). Lehrer sollten in einer Untersuchung einschätzen, ob es einen Zusammenhang von Älterwerden, Leistungsfähigkeit und Beanspruchungserleben gibt (Schaarschmidt 1998). Älter werdende Lehrer schätzten sich danach in ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft nicht schlechter als jüngere ein. Allerdings nehmen psychische und körperlich-funktionale Beschwerden signifikant zu. Beeinträchtigungen der Arbeitsfähigkeit – und diese besteht im wesentlichen im Unterrichten und im Umgang mit Schülern/Studierenden – ergeben sich aber nicht aus dem höheren Lebensalter, sondern eher aus einem relativ langen Wirkungszusammenhang ungünstiger Berufsfaktoren, die einer Verbesserung bedürfen. Die geäußerte Unzufriedenheit der Studierenden mit ihren Studienbedingungen an der jeweiligen Fachschule ist zugleich ein Spiegel der negativen Arbeitsbedingungen von Lehrern. Die Forderung von Schaarschmidt, Lehrern im mittleren und höheren Lebens- und Berufsalter vermehrt psychohygienische Unterstützung zukommen zu lassen, z.B. durch Supervision, Coaching, Beratungsangebote, Streßbewältigungsübungen, dürfte aber gerade tendenziell bei dieser Altersgruppe an deren Bereitschaft scheitern, solche Angebote in Anspruch zu nehmen. Die vor allem fachbezogene Selbstsicht von Lehrern bewirkt möglicherweise, daß vor allem älter werdende Lehrkräfte die Bedeutung zwischenmenschlicher Dimensionen von Unterricht nicht richtig einschätzen und an Weiterbildungsinstitutionen den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht werden. Ähnliche Klagen sind auch aus den Fachhochschulen und Universitäten bekannt. Die Studierenden von Fachschulen geben aber an, sich mit Absicht für den Besuch einer Schule – und nicht einer Hochschule – entschieden zu haben, so daß der Erwartungskontext der Studierenden an Lehrer sich möglicherweise an deren bisherigen Erfahrungen mit Schule orientiert, allerdings aber ein „erwachsenengerechterer“ Umgang angemahnt wird.

In einer empirischen Untersuchung befragten Terhart u.a. (1994) Lehrer – allerdings in keiner beruflichen Schulform – nach konstanten und sich verändernden Faktoren im Verlauf des Berufslebens. Mit zunehmendem Lebensalter steigt vor allem die fachliche Kompetenz, die Belastbarkeit sinkt, dagegen sind die Aufgeschlossenheit und Bereitschaft zu Neuem und die berufliche Zufriedenheit eher gleichgeblieben. Befragt nach ihren Hoffnungen und Sorgen überwiegen bei einem Fünftel der älteren Lehrkräfte die Sorgen über die berufliche Zukunft. Über zwei Drittel der befragten Lehrer ab der mittleren Altersgruppe kann sich einen vorzeitigen Berufsabschluß vorstellen, woraus Terhart u.a. ableiten, daß der Grad der Bindung an den Beruf nicht allzu hoch sein kann.

Didaktisch-fachliche Fähigkeiten von Lehrern an kaufmännischen Fachschulen werden durch die Studierenden eher kritisch eingeschätzt. Die Fachkompetenz der Lehrer wird nur bezüglich Aktualität und Praxisrelevanz in Frage gestellt. Fehlende Praxisnähe des Unterrichts wird überdurchschnittlich häufig bemängelt, so daß ein zentraler Anspruch der Fachschulen wohl nicht erfüllt wird. Es scheint den Lehrern auch nicht zu gelingen, ihren Unterricht gut strukturiert, interessant und lebendig zu gestalten, was auf methodisch-mediale Defizite hinweist. Auch hier könnte die lang zurückliegende Ausbildungszeit und eine gewisse Gleichgültigkeit im beruflichen Alltag ursächlich sein. Winkel (1992) kommt daher zu der eher pessimistischen Einschätzung, daß, „wenn alle einschlägigen empirischen Daten darauf hinweisen, daß – wie eh und je – eine einzige Unterrichtsmethode dominiert, der Frontalunterricht, ... wenn also über drei Viertel aller Schulstunden nach dem Muster verlaufen, allen Schülern mit derselben Methode in einer vorher festgelegten Zeit auf ein einziges Ziel hin sowie nach denselben Beurteilungskriterien ein und dasselbe beizubringen, .. dann sind heutige Schulen ... öde Paukbetriebe. Als solche aber geraten sie immer mehr in die antipädagogische Zerreißprobe oder in die Abschaffungsdebatte“ (ebenda, S. 146).

Ähnlich wie die didaktisch-fachlichen Fähigkeiten wird die psychologisch-pädagogische Eignung der Lehrer unmißverständlich in Frage gestellt.

Bemängelt wird, daß sich die Lehrer wohl offensichtlich nicht mit den an sie gestellten Ansprüchen und Erwartungen auseinandersetzen wollen. Auch für diese Inhaltskategorie gilt, daß sich Lehrer im höheren Lehramt in ihrem Selbstverständnis eher als fachkompetente Vermittler von Wissen denn als Pädagogen sehen und demzufolge häufig weder an einer Aufarbeitung neuerer Erkenntnisse aus Psychologie und Pädagogik interessiert sein dürften und damit auch nicht in ihren Unterricht einbringen können. Wenn die Erziehungswissenschaft sich als die eigentliche Berufswissenschaft von Lehrern darstellt, dann muß bedauerlicherweise festgestellt werden, daß die „rasanten Entwicklungen der Erziehungswissenschaft vor allem den Hauptfachstudiengängen (Diplom und Magister) zugute gekommen sind, während die Lehrerbildung hiervon nahezu unbeeinflusst blieb“ (Bauer, 1997 b, S. 26).

Die im Verhalten der Lehrer zutage tretende Persönlichkeit wird durch die Studierenden eher kritisch-distanziert beurteilt. Herrmann (1972, S. 60) bezeichnet „Persönlichkeit“ als allgemeines hypothetisches Konstrukt, das nicht hinreichend trennscharf bestimmt ist und eine vorläufige Präzisierung durch die Beschreibung von Merkmalen für menschliches Verhalten und anderen empirischen Sachverhalten erfährt. Zwar ist grundsätzlich jedes Individuum – und damit auch jeder Lehrer – mit einem anderen niemals völlig merkmalsidentisch. Unter Berücksichtigung der Relevanz dieser Prämisse dienen zur Beurteilung von Persönlichkeit spezielle stabile und überdauernde Merkmale, die für die gesamte Berufsgruppe typologisierend sind. Kritische Werturteile der Studierenden zur Lehrerpersönlichkeit überwiegen: Gering ausgeprägte Fähigkeit zu Selbstkritik, wenig Humor, kaum Vorbildcharakter, wenig Flexibilität und Kompromißbereitschaft, fehlende Kooperationsfähigkeit, nur nach außen selbstsicheres Auftreten, fehlende Empathie gegenüber den Studierenden.

Hat ein Teil der Lehrer letztlich eine falsche Berufsentscheidung getroffen? Welche Persönlichkeitseigenschaften brachten junge Lehrer in ihren Beruf mit ein, und welche Anpassungsprozesse durchliefen sie im Zeitverlauf? Man darf davon ausgehen, daß die langjährige Tätigkeit in der Institution

Schule, stetiger Unterricht in den gleichen beruflichen Schulformen, Umgang mit Schülern/Studierenden, Kollegen und Schulleitung die Lehrer – und damit auch die an Fachschulen – in einer gewissen Weise einseitig sozialisiert. Selbstreflektierendes Verhalten ist aber eine Voraussetzung dazu, im Verlauf der Berufstätigkeit an einer Schule zu einer authentischen Berufsrolle zu finden. Empirische Studien belegen, daß gerade ältere Lehrer – und solche wurden aufgrund der demographischen Struktur der Kollegien durch die Studierenden der kaufmännischen Fachschulen vorwiegend beurteilt – sich selbst eher in einer fachlichen Rolle sehen und weniger Teile ihrer Persönlichkeit in den Dienst von Schule, Unterricht und Kommunikation mit Schülern/Studierenden zu stellen, wie eine Untersuchung von Teilnehmern an Fortbildungsprogrammen für Lehrer zeigt (Fend, 1998, S. 351).

Einen konträren Ansatz vertritt Bauer (1997 b). Pädagogisches Handeln sieht er weniger durch Persönlichkeitseigenschaften als durch das „professionelle Selbst“ determiniert. Dieses „ist die auswählende und organisierende Instanz, die dafür sorgt, daß Arbeitsaufgaben in Übereinstimmung mit pädagogischen Werten erledigt werden und daß der Handlungsträger selbst sich ständig persönlich-beruflich weiterentwickelt“. Es ist „Ausdruck eines Handelns in pädagogischen Systemen und innerhalb einer bestimmten Berufskultur“, wobei diese Eigenschaften nicht primär durch Persönlichkeitsstrukturen ausgelöst werden. Die Handlungskompetenz von Lehrern zeigt sich in einem Repertoire an Handlungsmustern, die „hochverdichtet im Zentralnervensystem abgespeichert sind und abgerufen werden können, ohne daß das Bewußtsein sie erst mühsam aufbauen muß“ (Bauer, 1997 b, S. 23). Gruppiert man die Items des Fragebogens analog zu den von Bauer vorgeschlagenen Dimensionen des Handlungsrepertoires von Lehrern<sup>1</sup>, werden vor allem die beiden Dimensionen „Interagieren“ und „Kommunizieren“ erfaßt. Auch nach einer partiellen inhaltlichen Umgruppierung der Items gemäß dem Paradigma des professionellen Selbst ergeben sich in den Wertungen der Studierenden keine veränderten Befunde.

---

1 Bauer schlägt fünf Dimensionen des Handlungsrepertoires vor: Soziale Strukturen bilden, interagieren, kommunizieren, gestalten sowie Hintergrundarbeit leisten

Das Gerechtigkeitsempfinden der Studierenden wird in Leistungsbeurteilungen durch ihre Lehrer angesprochen. Zwar meinen über zwei Drittel der Befragten, daß Notengebung der Lehrer und gezeigte Leistung der Studierenden adäquat und die Lehrer zu Begründungen ihrer Bewertung bereit seien, dennoch wünschen sich die Studierenden noch mehr Transparenz. Die Leistungsproblematik scheint aber insgesamt nicht das beherrschende Thema der Studierenden zu sein, wenngleich einzelne Stimmen die Subjektivität von Bewertungen und die Verknüpfung der Notengebung mit Sekundärleistungen kritisieren. Leistungsbewertungen sind seit jeher ein ureigenes Feld von Lehrern, in dem sie sich sicher fühlen. Die Befragten geben keine Hinweise, daß es – im Einzelfall sicher vorkommend – Mißbrauch bei der Bewertung der Leistungen gibt, was auf eine gewisse Souveränität schließen läßt.

Eine zusammenfassende Sicht der vorgelegten Ergebnisse zeigt, daß ein nicht geringer Teil der Lehrkräfte, die an Fachschulen für Betriebswirtschaft unterrichten, die subjektiven Erwartungen der Studierenden partiell nicht oder nur mäßig erfüllt. Sie erfüllen nicht die Ansprüche, die heute an sie gestellt werden. Welche Anforderungen sollten Lehrer erfüllen?

Die Auswirkungen der „Qualität“ von Lehrern auf den Unterricht sieht Fend (1998, S. 279 ff.) vor allem in zwei Ebenen:

1. Bedeutung für das fachliche Leistungsniveau einer Klasse
2. Bedeutung der pädagogischen Einstellung zu einer Klasse

„Eine systematische wissenschaftliche Ausbildung ist ... die Grundlage für die Herausbildung der Fachkompetenz als pädagogische Deutende, selbstreflexiv und engagiert Handelnde“ (Faßhauer, 1997, S. 148), verbunden mit einer individuellen, ausbildungs-unabhängigen positiven Einstellung zum Lehrerberuf (Pätzold, 1995, S. 470). Ein Mindeststandard an fachwissenschaftlicher Qualifikation der Lehrkräfte ist schon allein durch die staatlichen Zulassungsvoraussetzungen zu diesem Beruf gegeben.



Woran es fehlt, ist eine kontinuierliche und verpflichtende Fort- und Weiterbildung, die sich auf die Aktualisierung fachtheoretischer Inhalte, insbesondere aber auf den Erwerb kaufmännisch-praktischer Fähigkeiten durch spezifische Betriebspraktika, richtet. Dies ist um so bedeutender, als eine Ausbildung in einem kaufmännischen Ausbildungsberuf und entsprechende Fachpraxis keine Voraussetzung zur Ausübung des Lehrerberufs ist und daher nur von einem geringeren Teil der Lehrkräfte erfüllt wird.

Die pädagogisch-psychologischen und didaktisch-methodischen Anforderungen an Lehrer spiegeln sich im wesentlichen in den von Steffens u.a. (1992, S. 174) zusammengestellten Leitmotiven zu schulischem und unterrichtlichem Handeln wieder:

- Ein „hoher Stellenwert der Berufsauffassungen und der pädagogischen Orientierungen von Lehrern (z.B. die Sorge um und Verantwortlichkeit für Schülerinnen und Schüler, Engagement und Identifikation mit der Schule sowie ständige Bemühungen um eine Verbesserung der unterrichtlichen Arbeit);
- ausgebildete Fähigkeiten im didaktisch-methodischen Bereich und in der Unterrichtsführung;
- effektive Schul-, Arbeits- und Lernorganisation (z.B. Zielorientierung; Abstimmung und Koordination; Konzentration auf wesentliche pädagogische Herausforderungen und Aufgaben; bewußte Gestaltung von Schule);
- eine Umgangskultur im Kollegium und zwischen Lehrern und Schülern, die von Verständnis, Vertrauen und Verständigung (3V) geprägt ist und die Grundlage für innerschulische Normen und Werte darstellt“ (ebenda, S. 174).

Verbesserungen der von den Studierenden kritisierten psychologisch-pädagogischen und didaktisch-methodischen Fähigkeiten der Lehrer an kaufmännischen Fachschulen sind vor allem davon abhängig, inwieweit diese sich in oben genannten - sicher idealtypischen - Positionen wiederfinden können. Angesichts des vorherrschenden Selbstverständnisses der Lehrkräfte als Fachwissenschaftler (vgl. Kap. 8.3 auf S. 302 ff. ) haben dieselben vielfach einen geringeren Stellenwert, zumal diese Berufsgruppe

sich hierin – anders als in ihrem fachlichen Schwerpunkt - durch Studium und Referendariat schlechter ausgebildet fühlt. Zwar steht nach Fend (1998, S. 317) die pädagogische Haltung einer Lehrkraft in keinem belegbaren Zusammenhang zum Leistungsniveau einer Klasse. Dennoch ist es evident, daß „für die Schulhauskultur und für die pädagogische Kultur des Umgangs miteinander im jeweiligen Klassenzimmer ... die Deutungsmuster der schulischen und erzieherischen Wirklichkeit bei Lehrern eine große Rolle spielen“ (ebenda, S. 315). Gerade schülerzentrierte Unterrichtsmethoden, die handlungsorientierte Qualifikationen im späteren Tätigkeitsbereich der Studierenden in einem Unternehmen wie z.B. in Projekten oder Teamarbeit antizipieren, sind von einer positiv geprägten Lehrer-Schüler-Interaktion wesentlich abhängig.

Mead (1968) hat in der Theorie des symbolischen Interaktionismus menschliches Handeln in den Kontext von subjektiven, den Objekten der Umwelt zugeordneten Bedeutungen gestellt. Sie entstehen durch die Interaktion und Kommunikation der Subjekte, und sie werden während dieses Prozesses fortlaufend interpretiert und korrigiert durch interdependente Einflußnahme aufgrund differierender Erwartungen, Attitüden und Bedürfnisse der handelnden Personen. In dieser Situation befinden sich die erwachsenen Studierenden und ihre Lehrer, die die verschiedenen schulischen Umwelten höchst subjektiv interpretieren und die für diese als wichtige kognitive Orientierungssysteme handlungsleitend werden. Um in eine wirkliche Kommunikation treten zu können, sollte zwischen den Studierenden und ihren Lehrern ein Minimalkonsens über die Deutungsmuster der Interaktion im Unterricht herbeigeführt werden können, was die Möglichkeit zu einem positiven Lehrer-Studierenden-Dialog eröffnen kann.

Gerade dies scheint aber, wie die Befunde dieser Untersuchung zeigen, in der Fachschule für Betriebswirtschaft nur bedingt möglich zu sein. Die fehlende Vertrauensbasis, mit den Lehrkräften persönliche Probleme, die ja auch ein Studium beeinflussen können, zu besprechen, die fehlende Bereitschaft, über Mängel im Unterrichtsstil und Lehrerverhalten zu

kommunizieren, die Neigung zur Monologisierung des Unterrichts, die Haltung gegenüber den Studierenden, diesen nicht zuzuhören – um nur einige Beispiele herauszugreifen, weisen auf Probleme in der Interaktion hin. Wie können Lehrer soziale Schlüsselqualifikationen weitergeben, die ein Teil von ihnen selbst nicht internalisiert hat?

Zugleich kann dies aber der Ansatzpunkt sein, unter welchen Aspekten Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte gestaltet werden können (siehe Kap. 8.3 auf S. 302 ff.). Wie bereits erwähnt, neigen gerade ältere Lehrer – und diese überwiegen angesichts der gegebenen Altersstruktur der Lehrer an beruflichen Schulen – in der Auswahl von Fortbildungsprogrammen eher zu fachspezifischen Themen. Für ältere Lehrer könnte der Dialog mit jüngeren Kollegen, so es diese in den Schulen noch gibt, fruchtbar sein, da diese tendenziell eher als ältere bereit sind, sich selbst zu spiegeln und kritisieren zu lassen. Weil Lehrerarbeit immer auch Beziehungsarbeit ist, geht es darum, daß vor allem ein Persönlichkeitszuwachs erzielt wird. Der Wandel vom Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker, der sich nicht mehr hinter der Schutzmauer fachlicher Autorität verbergen kann, hin zum Partner, zum Kultur- und Beziehungsarbeiter mit mehr Ego-Involvement, mit mehr Emotionalität, mit mehr Nähe zu den Studierenden ist dringend geboten (Fend, 1998, S. 350 ff.). Unabhängig davon, daß auch „die Qualität des Lehrerverhaltens ... von Gestaltungsprozessen auf politisch-administrativer und auf einzelschulischer Ebene abhängig ist“ (Fend, 1998, S. 279), hängt es letztlich vom Zustand der Beziehungsverhältnisse zwischen Lehrern und ihren Schülern/Studierenden ab, wie gut eine Schule ist. Etzold (1999, S. 42) reklamiert daher: „Zum guten Lehrer sind die wenigsten geboren. Alle anderen Pädagogen sind zum Lernen verdammt – und das lebenslänglich“. Spiewak (1999, S. 39) konterkariert dies aus einem anderen Blickwinkel: „Lehrer sind nicht das Problem, sondern die einzige Chance, um die Schule zu verbessern“.

#### 7.4 Schulprofilbildung in der Fachschule für Betriebswirtschaft

Gäbe es ein Unwort, das in der Diskussion der beamteten Lehrerkollegien in den vergangenen Schuljahren die Runde machte, hätte vermutlich der Begriff „Qualitätssicherung“ gute Chancen, kreiert zu werden. Die Auslöser sind vielfältig: Internationale Vergleiche (z.B. TIMSS-Studie) lassen die Bundesrepublik Deutschland nicht länger als eine „bildungspolitische Insel der Seeligen“ erscheinen. Öffentlichkeitswirksame Publikationen mit Titeln wie beispielsweise „Tollhaus Schule – Lehrer-Leistung: mangelhaft“ (Spiegel special 11/1999) oder „Welche Schule brauchen wir?“ (Zeit-Punkte 2/1996) zeigen die Probleme plakativ auf. „Ein Königreich für einen Lehrer“ (Zeit 2/2001) illustriert den sich abzeichnenden Lehrermangel, die Bundesländer werben sich ausgebildete Lehrkräfte in Zeitungskampagnen mittlerweile gegenseitig ab. Dies macht deutlich, daß von Seiten der Politik auf bestimmte personalbezogene Entwicklungen schlichtweg zu spät reagiert wurde und anscheinend kaum noch junge Menschen für ein pädagogisches Studium zu begeistern sind<sup>1</sup>. Aus der Not heraus konterkariert die hessische Kultusministerin Karin Wolf den politischen Willen nach einem Mehr an schulischer Qualität, indem in Mangelfächern verstärkt Quereinsteiger mit Diplom- oder Magisterabschluß ohne pädagogische Vorbildung und ohne Referendariat eingestellt werden sollen (Frankfurter Rundschau v. 12.1.2001). Kein Zweifel: Schule hat an Akzeptanz und Attraktivität zunehmend für potentielle Lehrer verloren.

Im deutschen Schulwesen sieht man sich derzeit daher wieder einmal mit der Frage der Qualität von Erziehung und Unterricht konfrontiert. Damit wird auch der Bereich der Weiterbildung, innerhalb dessen sich die Fachschule für Betriebswirtschaft positioniert, nicht ausgespart. Qualität und Qualitätssicherung sind zunächst einmal Begriffe, gegen die eigentlich keine Einwendungen erhoben werden können, die meistens erklärtes Ziel

---

<sup>1</sup> Auch die Green-Card-Diskussion führt vor Augen, daß ausländische Arbeitskräfte nicht nur für Aufgaben bei uns benötigt werden, die wir nicht tun wollen, sondern für solche, die wir nicht leisten können, weil die personellen Ressourcen bei uns nicht vorhanden sind.

jeder Institution sind, so daß deshalb gefragt werden muß, wieso die Qualitätsdebatte für den Weiterbildungsbereich brisant sein kann (Faulstich, 1997, S. 180). Speck sieht vor allem zwei Gründe als Ursachen der Qualitätsdebatte:

- „Zum einen unter ökonomischem Druck im Sinne erhöhter Qualitätsanforderungen (Förderung von Spitzenqualität) und
- zum anderen unter pädagogisch-ökologischem Aspekt im Sinne verstärkter lebensweltlich-erzieherischer Aufgabenstellungen“ (1999, S. 182).

Das Angebot der verschiedenen Träger stellt sich wenig transparent dar, andererseits sind Qualitätsdefizite häufig feststellbar. Nur vereinzelt sind Standards definiert, die Qualität im Weiterbildungsbereich näher beschreiben. Aber „bemerkenswert ist, daß die Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich immer dann intensiviert wird, wenn es um Finanzprobleme geht“. Daher sollte „die Weiterbildung insgesamt durchleuchtet und bewertet werden“. Damit wird die Qualitätsdebatte brisant, indem „sie als Scheidewasser für die Rechtfertigung der Institutionen und für die Verteilung finanzieller Mittel benutzt wird“ (Faulstich, 1997, S. 181). Dabei nehmen innerhalb der Weiterbildungsangebote öffentliche Fachschulen eine Sonderstellung ein, da sie nicht in dem Maße wie die Weiterbildungsangebote vor allem freier Träger völlig Marktgesetzen ausgesetzt sind.

Dennoch werden unter dem Druck finanzieller Limitierungen in den Haushalten der Bundesländer auch Schule und Unterricht zunehmend Kosten-Nutzen-Analysen unterzogen. Bessoth (DE vom 11.1.2001) bringt dies auf den Punkt und plädiert dafür, die allgemein vorherrschende bürokratische Ressourcenverschwendung durch Qualitätsmanagement zu ersetzen und ergebnisorientiertes Denken in den Lehrkräften zu implementieren, damit die Unterrichtsqualität kein Zufallsergebnis sei, sondern das Ergebnis professioneller Zusammenarbeit. Als Schuldige von Fehlentwicklungen werden schnell die die Schule repräsentierenden Handlungsträger, die Lehrer, ausgemacht. Die teilweise einseitige und nicht immer sachlich geführte Diskussion – immerhin werden die Lehrer von

höchster Stelle als „faule Säcke“ bezeichnet (Ex-Ministerpräsident Gerhard Schröder, Niedersachsen) – läßt einen Vertreter der Lehrerverbände kontern, es sei unerträglich, wenn immer weniger Lehrer immer mehr Schüler in immer schlechter ausgestatteten Schulen mit immer weniger Hilfsmitteln unterrichten, dabei die Zahl der Wochenpflichtstunden steige und diese Berufsgruppe auch noch beschimpft würde (Rösner u.a., 1996, S. 13 ff).

Im Prinzip könnte die Institution Schule die Debatte um die Schulqualität ignorieren, sind Schulen doch in aller Regel Pflichtschulen, deren Klientel per Gesetz zur Nutzung verpflichtet ist. Daß ein solches Verhalten angesichts der auf vielen Ebenen geführten Diskussion um die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft in Zeiten der Globalisierung in die Sackgasse führt, ist evident. Dies gilt in besonderem Maße für Institutionen, die Weiterbildung anbieten, welche von Erwachsenen auf freiwilliger Basis genutzt werden und sich gegenüber konkurrierenden Anbietern zu behaupten haben.

Seit Anfang der 90-iger Jahre wurde die Notwendigkeit von Schulentwicklung thematisiert (Rolff, 1992) und je nach landespolitischer Konstellation unterschiedlich weit vorangebracht. War Schulentwicklung weitgehend zunächst von dem Postulat der Schulautonomie bestimmt, scheint die Diskussion wieder im Umbruch zu sein, und zwar unter dem Eindruck der Befunde aus internationalen Schulvergleichen, fokussiert auf den Leistungsaspekt von Schule (Markstahler, 1999). Vor nicht allzu langer Zeit wurde in Hessen vom Hessischen Kultusministerium und dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik eine Projektgruppe „Schulprogramme und Evaluation in Hessen“ etabliert, die in einigen Veröffentlichungen (z.B. HKM/HeLP 1996 u. 1997) die Ergebnisse ihrer Arbeit vorstellte. Der Begriff des Qualitätsmanagements, im schulischen Raum als „Schulprogramm“ subsumiert, umfaßt drei Elemente: Die Entwicklung und Fortschreibung von Qualitätsstandards, die Förderung ihrer Umsetzung und die Überprüfung der Ergebnisse (Heiner, 1996, S. 20 ff.) Diese Thematik ist in sozialen Einrichtungen schon längst gesetzlich geregelt und soll den Schulen Anregung zu Prozeß und Ergebnis,

Veränderungen und Zielbestimmung geben. Das Hessische Schulgesetz fordert in § 127 b ausdrücklich dazu auf, daß die einzelnen Schulen durch Schulprogramme ihre pädagogische Verantwortung für die eigene Entwicklung und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit wahrnehmen. Daran änderte auch der politische Richtungswechsel in der Kultuspolitik nach der jüngsten Landtagswahl nichts. Unter Nutzung der unterrichtsorganisatorischen und inhaltlichen Gestaltungsräume können Schulen ihre Schwerpunkte setzen, sich ein eigenes pädagogisches Schulprofil geben und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse ihres Umfeldes besondere Aufgaben wählen. Diese Positionen werden sowohl von gewerkschaftlicher Seite (GEW, 1997) als auch den Spitzenverbänden der Wirtschaft (Arbeitsgemeinschaft hessischer Industrie- und Handelskammern u.a., 2000) ausdrücklich gestützt. Ein Schulprofil hat vor allem folgende Funktionen und Ziele (eine Auswahl aus: HKM/HeLP, 1997, S. 549 ff.):

- Die einzelne Schule wird für ihre Nutzer, Schüler oder Studierende, erkennbar und unterscheidbar (Corporate Identity), Orientierungen werden erleichtert;
- Chance für alle Beteiligten, sich mit „ihrer“ Schule zu identifizieren und Gegebenheiten zu akzeptieren, Stärkung der Mitverantwortung und Transparenz der Entscheidungsprozesse;
- Kommunikation mit der Öffentlichkeit (Unternehmen, Vereine, Verbände, kommunale Einrichtungen, Einzelpersonen und andere, die die Schule ideell oder materiell unterstützen wollen) durch Informationen über die schulischen Zielvorstellungen;
- Fokussierung des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule durch Konzentration auf bestimmte Schwerpunkte;
- Schaffung einer gemeinsamen Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens, Verständigung über die in den Rahmenplänen festgelegten Ziele und Aufgaben einzelner Fächer;
- Förderung der Konsensbildung innerhalb der Schule

Die gelungene Realisierung dieser Intentionen kann ein Indikator dafür sein, ob und wie intensiv Profilbildung an den einzelnen Schulen betrieben wird.

Bezogen auf die Fachschule für Betriebswirtschaft muß dabei bedacht werden, daß das Profil der jeweiligen Fachschule stets nicht für sich alleine steht, sondern Teil des Schulprofils der beruflichen Schule ist, der sie selbst angegliedert ist. „Schule neu denken/Schule reformieren“ wurde thematisch vor einigen Jahren in der Weise in die Kollegien der Schulen getragen, indem Mitglieder der Projektgruppe „Schulprogramme und Evaluation in Hessen“ im Auftrag des HKM in den jeweiligen Gesamtkonferenzen die Zielvorstellungen vortrugen. Während die Schulleitungen aus Interesse dem offen gegenüberstanden oder qua Funktion sich damit auseinander setzen mußten, konnte bei vielen Lehrkräften häufig Skepsis oder Ablehnung beobachtet werden<sup>1</sup>.

Die Vorstellungen der hessischen kaufmännischen Fachschulen über das Vorhandensein „ihres“ Schulprofils sind differenziert (vgl. Kap. 4.2 auf S. 118). Diese „Revolution von oben“ zur Konkretisierung der Ziele und Aufgaben nach dem Hessischen Schulgesetz auf die Situation der Einzelschule als mittelfristiges Arbeitsprogramm setzt eine kritische Bestandsaufnahme und einen zeitaufwendigen Verständigungsprozeß (interne Evaluation) außerhalb der Pflichtstunden voraus, deren Realisierung dem größten Teil der verbeamteten Basis daher nicht zu vermitteln sein dürfte. „Nur wenn die Mitarbeiter sich als Beteiligte und nicht als Betroffene von QM-Maßnahmen sehen, ist eine erfolgreiche Etablierung eines QM-Systems möglich“ (Nüble, 1994, S. 437 ff.) [QM = Qualitätsmanagement; Anm.d.V.]. Die Befunde aus der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, daß die Schulen vielfach kaum eine Vorstellung davon haben, was „Schulprofil“ überhaupt bedeutet und welchen Nutzen es der Einzelschule bringen kann. Die Haltung, sich mit der Erarbeitung eines Schulprofils zu befassen, reicht in den Stellungnahmen der einzelnen Fachschulen (vgl. Kap. 4.2 auf S. 118) von vager Zustimmung bis zur Ignoranz. Die Vertreter der meisten Fachschulen glauben, daß ihre Schule bereits ein von außen wahrnehmbares Schulprofil besitzt, obwohl lediglich Selbstverständlichkeiten als profilbildend angesehen werden. Die Möglichkeiten, die an den Fachschulen identitätsstiftende Wirkung der

---

1 Der Verfasser war selbst als Mitglied einer Gesamtkonferenz davon tangiert und weiß aus Erzählungen von Kollegen anderer Schulen, daß die Situation dort ähnlich war.



Schwerpunktfächer zu einer unterscheidbaren Profilbildung zu nutzen und neue Wege zu beschreiten, wird hierdurch zumeist vertan. Absprachen der einzelnen Fachschulen, hinsichtlich des Schwerpunktangebots zu kooperieren und die möglichen Schwerpunktfächer hessenweit oder innerhalb der Region auf die einzelnen Fachschulen zu verteilen, gab es kaum oder sie funktionieren nicht.

Die Studierenden nehmen diesen offensichtlichen Mangel an Schulprofilbildern durchaus wahr. Die Befunde zeigen, daß über 40% der Befragten angeben, keinen Vergleich zu haben oder gar nicht zu wissen, ob die besuchte Fachschule sich ein Schulprofil gegeben hat. Ein Drittel der Studierenden verneint definitiv, daß es an der besuchten Fachschule ein erkennbares Schulprofil gibt. Bereits in Selbstverständlichkeiten sieht eine Minderheit ein Schulprofil: 8% sehen dies in der Qualität der Lehrkräfte, fast 7% in der Praxisorientiertheit der Schule und etwas über 3% im vorhandenen Schwerpunktangebot. Wenn aber Selbstverständlichkeiten schon als etwas besonderes angesehen werden, wie muß es dann erst um die Realität an den einzelnen Fachschulen stehen? Auf die Frage, was die besuchte Fachschule gegenüber anderen auszeichnet, haben fast 28% keine Meinung dazu, aber die gleiche Anzahl gibt mit deutlichem Abstand gegenüber anderen Kriterien die Nähe zu Wohnort und/oder Betrieb an.

Faßt man die Positionen der befragten Schulen und Studierenden zusammen, dann wird ersichtlich, daß es innerhalb der befragten Schulen an einem Leitbild, manifestiert in einem Schulprofil, fehlt. Zwar kann eine Verständigung über die in den Rahmenplänen festgelegten Ziele und Aufgaben einzelner Fächer in aller Regel über die Abteilungs- und/oder Fachkonferenzen herbeigeführt werden. Konsensbildung über die bloßen Inhalte hinaus ist jedoch ein substanzieller Bestandteil von Schule. Gerade aber angesichts der in dieser Untersuchung beschriebenen Veränderungen von Arbeit und Beruf kann auch von den Fachschulen verlangt werden, Konzepte zu entwickeln, die die Nachhaltigkeit der Arbeit von Fachschulen transparenter machen und einen Beitrag zu deren Zukunftsfähigkeit leisten können.

Der Bekanntheitsgrad der kaufmännischen Fachschulen in der Öffentlichkeit ist nach eigener Einschätzung der Schulen gering. Die eigene Corporate Identity wird der Öffentlichkeit nicht genügend vermittelt, so daß die Absolventen zwar relativ gut vermittelbar, aber in den Unternehmen immer noch mit Kaufmannsgehilfen oder Diplom-Betriebswirten verwechselt werden. Dagegen äußert sich nur in etwa ein Viertel der Befragten kritisch zu Anerkennung und Wert des Fachschulabschlusses (vgl. Kap. 6.4.1 auf S. 221 ff.). Es fehlt dennoch an professionellen Bemühungen der einzelnen Fachschulen, sich in der Öffentlichkeit adäquat zu präsentieren, und diese Bemühungen sind stets von der (zufälligen) Initiative einzelner Lehrkräfte abhängig. Die öffentlichen Fachschulen handeln jedoch nicht unternehmerisch, die Arbeitsplätze der Lehrkräfte hängen nicht – anders als bei privaten Trägern – davon ab, wie erfolgreich die jeweilige Fachschule in ihren Bemühungen um potentielle Bewerber ist. Mangelnder Bekanntheitsgrad deutet auf eine weitere Aufgabe hin, deren Lösung eng mit gekonnter Kommunikation im jeweiligen Umfeld zusammenhängt: Die Fachschulen als Angebotsschulen dürften angesichts knapper werdender öffentlicher Mittel in absehbarer Zeit immer mehr auf eine Förderung von außen angewiesen sein, wenn sie ihren Auftrag angemessen erfüllen wollen. Schon heute gehen einzelne Fachschulen auf potentielle Sponsoren zu. Es dürfte aber angesichts dieser Beurteilung der Schulprofilbildung schwierig sein, Fundraising-Konzepte zu realisieren, deren Erfolg gerade davon abhängt, inwieweit es den Fachschulen gelingt, sich als etwas Unverwechselbares und Einmaliges zu präsentieren.

Es scheint bei den Lehrkräften Identitätsprobleme mit „ihrer“ Schule angesichts ihrer geringen Bereitschaft zur Mitwirkung bei der Erarbeitung eines Schulprofils zu geben. Wie äußern sich die Studierenden dazu? Aus den angloamerikanischen Colleges sind die Wirkungen von erlebtem Corporate Identity bekannt. Über ein allgemeines Wohlfühlen hinaus gehen hingegen Akzeptanz und Identifikation der Studierenden kaufmännischer Fachschulen nicht. Unzufriedenheit mit Transparenz in den Entscheidungsprozessen zeigt sich in Klagen der Studierenden über

unzureichende organisatorische Rahmenbedingungen und das verschulte System. Sie geben an, wenig Einfluß auf das, was im Unterricht behandelt wird, zu haben und glauben kaum, bei wichtigen schulischen Entscheidungen gehört zu werden. Und folgerichtig trägt dies nicht zu einer Stärkung der Mitverantwortung der Studierenden bei, denn es fühlt sich weniger als die Hälfte der Studierenden für die schulische Gemeinschaft und das Schulleben mitverantwortlich. Gewichtige Chancen werden von den Fachschulen damit vertan, die Tragweite dieser Erosion scheint den Fachschulen kaum bewußt zu sein.

In der gewerblichen Wirtschaft manifestieren sich die zuvor beschriebenen Phänomene im Begriff der „Unternehmenskultur“. Diese erwächst „aus der langfristigen Kooperation vieler; es bilden sich Normen und Selbstverständlichkeiten, gemeinsame Auffassungen darüber, was man für wünschenswert und wertvoll hält und denkt entsprechend darüber kaum noch nach. Die Kultur wird vielfach gelebt, aber nicht bewußt erlebt“ (Rosenstiel, 2000, S. 347 ff.) Der beobachtbare Wertewandel und die sich abzeichnenden Veränderungen in Arbeit und Beruf haben dazu geführt, „daß man sich Gedanken darüber macht, wie auch künftig die Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen gewährleistet werden kann“ (S. 348), wie Motivationsreserven neu aktiviert werden können. Dabei kommt Vorgesetzten mit hohem Einfluß in der Gesamtorganisation eine besondere Bedeutung zu. Zur Frage der Gestaltbarkeit von Unternehmenskultur besteht Skepsis, ob es real genügend Möglichkeiten zum Eingreifen in diese Prozesse gibt. In Anlehnung an Neuberger und Kompa (1987) differenziert Rosenstiel (2000) in

- „den ‘Macher-Ansatz’, der Kultur von oben lenkt ... , ohne die sonstigen Mitglieder der Organisation zu beteiligen;
- den ‘Gärtner-Ansatz’, der ein langsames Vorgehen bevorzugt, bei dem lediglich das ‘Wachstum der Pflanzen’ verzögert oder gebremst wird;
- den ‘Krisen-Ansatz’, der z.B. aus revolutionären Maßnahmen ... bestehen kann, und

- den 'Autonomie-Ansatz', der weitgehend auf Steuerung von oben verzichtet, den einzelnen Freiräume schafft und damit zugesteht, daß sich innerhalb eines Unternehmens verschiedene Subkulturen bilden“ (ebenda, S. 350).

Diese Ausführungen zur Unternehmenskultur lassen sich auch auf Schulen übertragen, und in den Ansätzen zur Gestaltbarkeit vermag man die differenzierten Bemühungen der örtlichen Schulleitungen erkennen. Daß Schulen sehr unterschiedlich sein können, belegt die neuere Schul- und Unterrichtsforschung eindrucksvoll. Schulqualität drückt sich in einer spezifischen Schulprofilbildung aus und ist als solche Teil der Schulkultur (Speck, 1999, S. 182). Schulen werden als „Individualitäten“ wahrgenommen (Steffens u.a., 1992, S. 171), wobei auch ein fehlendes Profil, ein Un-Profil, etwas über die Qualität von Schule auszusagen vermag. Die Umsetzung stößt auf die bereits zuvor aufgezeigten Probleme. Schulen und Lehrer sind „im Unterschied zum Sozial- und Gesundheitsbereich ... – bisher – nicht durch eigene gesetzliche Bestimmungen gezwungen worden, die Qualität ihrer Arbeit nachzuweisen und überprüfbare Verfahren zur Qualitätsentwicklung einzuführen“ (ebenda, S. 189). Obige Befunde weisen darauf hin, daß es wohl in den hessischen Fachschulen eher eine „Schul-Unkultur“ gibt, die sich zwar aus Normen, Selbstverständlichkeiten und gemeinsamen Auffassungen generiert, letztlich aber vielfach (noch) nicht dazu führt, im Interesse des Schul-Ganzen und der Studierenden mit einem Schulprofil dafür Sorge zu tragen, sich abzeichnende Veränderungen zu antizipieren.

## 8. Handlungskonsequenzen im Kontext der Untersuchungsergebnisse

„Geht man von einem negativen Aspekt aus, so könnte man sagen, Schule müsse so beschaffen sein, daß sie die heute beklagten Mängel überwindet“, denn ... „es wird darum gehen müssen, daß sich die öffentliche Schule ernsthaft daran macht, ihre eigene Qualität zu überprüfen, um sie zu verbessern, und zwar eben auch unter ‘Nutzer-Aspekten’“ (Speck, 1999, S. 190 ff.). Diese Position ist evident, es besteht aber die komplexe Frage der Operationalisierbarkeit angesichts der differenzierten Institution Schule – und dies insbesondere für das Subsystem „Fachschule für Betriebswirtschaft“ als Teil der beruflichen Schulen.

Die Bildungskommission NRW legt dazu eine Reihe von Leitvorstellungen zur Reform beruflicher Weiterbildung mit Priorität auf Aufstiegsfortbildung vor. Angesichts der dynamischen Entwicklungen in Arbeit und Beruf setze die Schule der Zukunft Weiterbildung voraus, „in der die Entfaltung der Lernkompetenz als zentrale Aufgabe angesehen wird“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 256). Auch solle Weiterbildung angesichts immer komplexer werdender Arbeitssituationen arbeitsorientiert sein, aber „nicht allein als Qualifizierung im Hinblick auf berufliche und ökonomische Verwertung gesehen werden. Sie enthält ebenso den individuellen Anspruch auf allgemeine, kulturelle und politische Bildung“. Eine öffentliche Aufgabe bestehe in einer Systematisierung und Verzahnung beruflicher Weiterbildung, und „vergleichbare Ergebnisse in Erstausbildung und Weiterbildung sollen zu anerkannten Leistungsnachweisen gebündelt werden können, auch wenn sie an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Institutionen erzielt worden sind“ (ebenda, S. 268). Weiterhin solle in der Erwachsenenbildung Eigenaktivität der Teilnehmer durch neue methodische Arbeitsformen gestärkt werden. „Inhalte sollen stärker auf eine Verbindung zwischen verschiedenen Bereichen und auf Ganzheitlichkeit abzielen“ (ebenda, S. 269).

Ausgehend von der Subjektsicht der befragten Studierenden werden mehr oder weniger direkt aus den Befunden die Problemkreise abgeleitet, die sich

**Abb. 4: Handlungskonsequenzen im Kontext der  
Untersuchungsergebnisse**

**Aus technischen Gründen wird diese Abbildung auf Seite 386  
gezeigt.**

als Schwachpunkte der Fachschule für Betriebswirtschaft und zum Teil von Schule generell herausgestellt haben. Diese werden einer Überprüfung und gegebenenfalls einer Revision unterzogen. Zum Teil hatte bereits der Deutsche Bildungsrat (vgl. Kap. 2.3.1 auf S. 34 ff. ) diese Maßnahmen, die bisher nicht umgesetzt wurden und nun wieder Aktualität erlangt haben, vorgeschlagen. Steffens u.a. (1992, S. 179) beschreiben vier Aspekte schulischer Gestaltungserfordernisse, denen in der Gliederung gefolgt werden soll:

1. **Inhaltsaspekt:** Fokussierung der inhaltlichen Perspektive der Veränderungsbemühungen auf die zentralen gesellschaftlichen und sozialen Herausforderungen.
2. **Organisationsaspekt:** Antworten auf die Frage nach geeigneten Lehr- und Lernmitteln.
3. **Personenaspekt:** Thematisierung der Qualifikation und Haltungen der Lehrkräfte, um die gewünschten Inhalte mit den erforderlichen Methoden zu vermitteln.
4. **Strukturaspekt:** Abstimmung der personellen und sächlichen Ressourcen, individuellen Fähigkeiten und Haltungen sowie herrschende schulische Werte- und Normengefüge auf die vorgenannten Aspekte.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung werden Handlungskonsequenzen zur partiellen Reform der FSB abgeleitet und in diesen Rahmen subsumiert. Die Vorschläge zur Reform und Verbesserung der Situation dienen dazu, daß die Fachrichtung Betriebswirtschaft dieser Schulform ihren selbst gestellten Anspruch auch in der schulischen Praxis umsetzen kann. Bei der Frage nach der Machbarkeit und Realisierung bleibt weitgehend das bestehende System von Schule, dessen Existenzberechtigung in der vorliegenden Form durchaus hinterfragt werden kann, im Blickwinkel.

Ohne Reformbereitschaft der beruflichen Schulen insgesamt, speziell aber der kaufmännischen Fachschulen, ist zu erwarten, daß der Wert des Fachschulabschlusses in den Unternehmen weiter verkannt wird und die Unternehmen letztlich auf andere, leistungsfähigere Bildungsträger setzen.

Im öffentlichen Ansehen steht die Machbarkeit von Reformen im System „Schule“ tendenziell unter den Vorzeichen Restriktion oder sogar Stagnation, während zumindest mittlere Unternehmen, ausgerichtet auf Wachstum und Expansion, mit ihren Fort- und Weiterbildungsvorhaben in geringerem Umfang auf Limitierungen stoßen, wenn die Unternehmensziele darauf ausgerichtet sind. Endabnehmer des Dienstleistungsprodukts „Fachschule für Betriebswirtschaft“ sind letztlich die Unternehmen, mit denen sich die Nutzer der Fachschulen, die Studierenden, über Arbeitsverhältnisse verbinden. Schule und Wirtschaft stehen aber in einer Polarität unterschiedlicher Interessen: Die FSB will nachhaltig und langfristig *Weiter-Bildung* als ihr „Produkt“ anbieten, was Reformen eher erschwert; viele Unternehmen sind dagegen häufig an eher kurzfristigeren Fortbildungen interessiert, denn deren Bedarf ändert sich je nach den betrieblichen Interessen. Diesem Spagat, sich den Bedürfnissen der Nutzer zu stellen, ohne den eigenen Bildungsanspruch völlig aufzugeben, können sich auch die beruflichen Schulen nicht entziehen<sup>1</sup>. Ohne reformerischen Gestaltungswillen werden sie zu einer Restgröße verkümmern, und in diesem Sog werden möglicherweise auch die Fachschulen vom Bildungsmarkt verschwinden.

## 8.1 Inhaltsaspekte

Die gesellschaftlichen Herausforderungen bedingen die Förderung selbständigen Denken und Handelns, indem die Lerninhalte nicht nur passiv konsumiert, sondern auch selbständig angeeignet werden. Nicht nur die Vermittlung von Faktenwissen, sondern Orientierungswissen schafft die Voraussetzungen der Befähigung zu lebenslangem Lernen (vgl. auch Kap. 4.3 auf S. 134). Die eigenständige Beschaffung von Informationen, diese zu bewerten, zu verarbeiten und einen eigenen Standpunkt zu finden, ist eine wesentliche schulische Aufgabe, die durch die Veränderungen in Arbeitswelt und Politik, Familie und Freizeit unterstrichen wird (Steffens

---

1 Nicht zu Unrecht fordert Rützel (2000) eine Abkehr von tradierten Konzepten (vgl. Kap. 4.3. auf S. 131)



u.a., 1992, S. 179). Veränderungen in den kaufmännischen Fachschulen können sich aber erst dann zum Nutzen der Studierenden entfalten, wenn sie die zentralen Herausforderungen der heutigen Zeit implizieren. Aus der spezifischen Sichtweise der Absolventen der FSB werden daher die nachstehenden Reformen für vordringlich gehalten.

### ***Schaffung bedürfnisorientierter Strukturen sowie Kooperationen***

Die bereits in einem größeren Kontext dargestellten Überlegungen des Deutschen Bildungsrates (vgl. Kap. 2.3.1 auf S. 34 ff. ) zeigen im Strukturplan von 1970 aus heutiger Sicht eine gewisse Modernität, wenn es dort heißt: „Die Einführung von Kurseinheiten nach dem Prinzip des Baukastensystems zwingt zu einer genauen Planung von Lerneinheiten mit klaren Ausgangspunkten, die die Vorbildung der Teilnehmer berücksichtigen, und definierten Lernzielen, die sich an Bedürfnissen und Anforderungen orientieren“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 204). Dies impliziert sukzessive Prüfungen und variable Fachkombinationen, so daß Abschlüsse des organisierten Bildungs- und Prüfungssystems, wie dies in Fachschulen der Fall ist, „... als ein Bündel nacheinander erwerbbarer Qualifikationen anzusehen und zu behandeln“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 205) sind. Auf jeden Fall solle unterhalb des Hochschulniveaus das berufliche Schulwesen Weiterbildungsprogramme mittragen oder selber anbieten.

Da das Herauslösen der Studierenden aus einem Beschäftigungsverhältnis in aller Regel unter den heutigen Arbeitsmarktbedingungen nicht unproblematisch ist und die Vollzeitform einen erheblichen Schwund an Studierenden hinnehmen muß, sollte die bisherige Struktur der Kritik unterzogen werden. Eine gewisse Flexibilisierung sehen bereits die bestehenden Rechtsvorschriften vor<sup>1</sup>, da ein Wechsel von der Vollzeit- zur Teilzeitform und umgekehrt nach dem ersten Ausbildungsabschnitt

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, VO über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8.8.1995, § 3 Abs. 3, Abl. 9/95, S. 506 ff.

vorgesehen und möglich ist. Es wäre darüber hinaus zu erwägen, ob die 1972 in Gießen praktizierte und kurz darauf verworfene Kombi-Form wieder eingeführt werden sollte. Danach wird der erste Ausbildungsabschnitt in Teilzeitform (= vier Ausbildungshalbjahre) und der zweite Ausbildungsabschnitt in Vollzeitform (= zwei Ausbildungshalbjahre) angeboten. An Fachschulen, die beide Organisationsformen anbieten, dürfte dies schon heute möglich sein. Ob dies durch die Studierenden angenommen wird, ist aber angesichts der Möglichkeit zweifelhaft, das gesamte Studium in drei Jahren in Teilzeitform zu absolvieren. Dies dürfte aber zu erheblichen persönlichen Belastungen und zu Lasten der Inhalte gehen. Ein Schritt in diese Richtung wird an einigen Fachschule praktiziert, indem Studierende mit Abitur oder Fachhochschulreife, die sich für die Teilzeitform anmelden, unmittelbar nach der Ausbildung - also ohne die geforderte Berufspraxis - aufgenommen werden. Die erforderliche Berufspraxis wird parallel zum Studium erworben.

Eine weitergehendere Variante besteht in der Modularisierung der Inhalte<sup>1</sup>. Die Module werden „als didaktische Einheiten auf einen Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhang bezogen und einzeln zertifiziert. Sie bleiben aber immer Teil eines Ganzen, werden also auf einen bestehenden ... Bildungsgang hin konzipiert“ (Rützel, 1997, S. 6). Der Aufbau eines solchen Baukastensystems sollte so gestaltet sein, daß er berufsbegleitend absolviert werden kann, indem die Module, die Bausteine, individuell nach den zeitlichen Möglichkeiten und Belastungen zusammengestellt werden können. Inhaltlich können die Module aufeinander aufbauen und sollten entsprechend belegt werden, was die Flexibilisierung einschränkt. Die Vorteile der Modularisierung zeigen sich unter anderem in folgenden Aspekten (Rützel, 1997, S. 7 ff.):

---

<sup>1</sup> vgl. auch Kap. 4.3. auf S. 134

- *Individuelles Lernen, subjektive Interessenlagen und unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen können besser berücksichtigt werden:* Module können auch ohne formale Zugangsvoraussetzungen (Berufspraxis, Hauptschulabschluß, Berufsausbildung) absolviert werden, die Zugangsvoraussetzung selbst könnte parallel erworben.
- *Flexibilisierung hinsichtlich der Anforderungen des Beschäftigungssystems:* Ein Teil der Interessenten möchte den Abschluß zum „Staatlich geprüften Betriebswirt“ erreichen. Andere sind lediglich an einer Teilqualifikation interessiert, die, sofern zertifiziert, als Nachweis für eine spezifische Fortbildungsmaßnahme gelten kann (z.B. bestimmte Controllingfunktionen, Kosten- und Leistungsrechnung, betriebswirtschaftliche Grundlagen, Steuerrecht).
- *Verknüpfung von Bildungsgängen:* Gestaltung der Module in der Weise, daß sie flexibel nicht nur in der Fachschule für Betriebswirtschaft, sondern auch an Technikerschulen (horizontal) oder in wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen von Fachhochschulen (vertikal) eingesetzt werden können.
- *Aufhebung des „Alles-oder-nichts-Charakters“ von Prüfungen durch Teilleistungs- oder Abschnittszertifizierungen,* die für sich beruflich verwertbar werden (vgl. auch Kap. 3.2.3 auf S. 77 ff.).

Insgesamt kann eine Modularisierung des Curriculums der FSB zu „Qualitätssicherung und Verbesserung beitragen, indem die Transparenz und die Qualität der einzelnen Bausteine erhöht wird“ (ebenda, S. 8), da nicht der Standard eines ganzen Weiterbildungsgangs, sondern der der einzelnen Bausteine „differenzierter erfaßt und überprüft werden kann“ (ebenda, S. 9).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, daß einerseits zum Zeitpunkt der Erhebung keine Absolventen in einem Unternehmen mit über 250 Mitarbeitern, sondern ausschließlich in Klein- und Mittelbetrieben beschäftigt waren. Zum anderen rekrutieren sich die Studierenden aus Zugangsberufen, für die keine betrieblichen oder sonstigen typischen Weiterbildungsangebote bereitgehalten werden. Mit einer Modularisierung des Curriculums der kaufmännischen Fachschule lassen sich die kurzfristigen Bedarfe an begrenzten Fortbildungsmaßnahmen dieser Unternehmen, für die sich der Aufbau eigener betrieblicher Fortbildungsmaßnahmen nicht lohnt, decken. Wenn die Fachschulen für

Betriebswirtschaft diese dann kostenpflichtigen Modulen zertifizieren lassen, bestünde die Chance, sich für diese spezifische Gruppe von Unternehmen als Bildungsträger zu spezialisieren, auf deren Bedürfnisse und die der jeweiligen Region einzugehen und sich damit zu profilieren. Das Land Hessen und die kommunalen Schulträger können das Vorhalten dieses Fort- und Weiterbildungsangebotes als eine Form regionaler Wirtschaftsförderung ergreifen, zugleich aber auch eine dringend erforderliche Imageverbesserung des beruflichen Schulwesens mit auf den Weg bringen.

Unabhängig davon besteht wie bisher für die Weiterbildungswilligen die Möglichkeit, das Komplettangebot zu durchlaufen und den Abschluß zum „Staatlich geprüften Betriebswirt“ zu erwerben. „Modulare Ansätze beziehen sich stets primär auf betriebliche Anforderungen und umfassen die in Deutschland aus der Tradition der Aufklärung geforderten persönlichkeitsbildenden Aspekte nicht oder nur in geringem Maße“ (Ziehm, 1998, S. 81). Um einer tendenziellen Einseitigkeit der Qualifizierung durch eine ausschließliche Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Wirtschaft entgegenzuwirken, sollte die Vermittlung und Zertifizierung der Module an den Lernort „Fachschule“ gebunden bleiben. Diese haben anders als die konkurrierenden privaten Weiterbildungsträger einen erweiterten, ganzheitlicheren Bildungsauftrag, der auch nicht aufgegeben werden sollte. Äquivalente Leistungen, die bei anderen Trägern erbracht und zertifiziert wurden, können aber durchaus von den Fachschulen anerkannt werden.

Wenn bestimmte Module im Zeitverlauf ihren Wert oder ihre Bedeutung verlieren, sind diese flexibel durch modifizierte oder neu konzipierte Module zu ersetzen. Damit werden hohe Anforderungen an das System der öffentlichen Schulen gestellt, deren Flexibilität im allgemeinen und bei Curriculumrevisionen im besonderen durch bürokratische Hürden als nicht sehr hoch eingeschätzt werden kann. Dies ist aber notwendig, um die kleineren und mittleren Unternehmen dauerhaft als „Weiterbildungskunden“ zu halten. Und für den Fall, daß eine Bindung der Absolventen der

kaufmännischen Fachschulen an „ihre“ Fachschule hergestellt werden kann, könnten diese „Ehemaligen“ ihren Wissensstandard auf diese Weise verbessern oder neu positionieren. Dies setzt aber an den Fachschulen erhebliche Bemühungen um die Pflege gewachsener informeller Strukturen, von Gemeinschaftsgefühl und Identitätsempfinden voraus, was man in Unternehmen als „Corporate Identity“ (Anger u.a., 1996, S. 338 ff.) bezeichnet würde.

Insgesamt kann den kaufmännischen Fachschule empfohlen werden, sich Kooperationen mit anderen Bildungsträgern oder Unternehmen nicht verschließen. Dies wird dann angebracht sein, wenn es Bereiche gibt, die diese in besserer Qualität anbieten können, da sie über umfangreichere personelle oder materielle Ressourcen verfügen. Insbesondere bei Bildungsmaßnahmen, bei denen ein definierter technischer Standard in der Einrichtung vorhanden sein muß, ist dies der Fall. Ein Beispiel ist das Fach bzw. der Schwerpunkt Informatik, wo die öffentlichen Schulen letztlich immer einen technologischen, aber auch personellen Modernitätsrückstand gegenüber den Unternehmen hinnehmen müssen und es im Rahmen des selbstgestellten Anspruchs der Fachschulen nicht genügt, Kenntnisse im Umfang des MS-Office-Paketes zu vermitteln. Es wäre zu prüfen, ob der Informatikunterricht ganz oder teilweise in Unternehmen<sup>1</sup> verlagert werden könnte. Diesen Unterricht deckt deren Personal über Honorarverträge, die entsprechend ausgestattet sind, ab. Wenn dies örtlich nicht möglich ist, kann der Unterricht blockweise auch an andere Orte verlegt werden. Mit den bisher üblichen Standardvergütungen ist dies jedoch nicht zu realisieren, was das Land als Kostenträger in die Pflicht nimmt. Ergänzend sind durch die Kommunen als Schulträger entsprechende Leistungsverträge (Räume, PC) mit den Unternehmen abzuschließen. Wie diese Untersuchung ergab, fordern die Studierenden der Fachschulen für Betriebswirtschaft gerade für den Informatikbereich deutliche Verbesserungen, so daß auch eine Eigenbeteiligung zu diskutieren wäre. Wegen des zu erwartenden Nutzens stößt dies sicher nicht auf große Widerstände.

---

1 Gedacht ist dabei an die großen Software-Unternehmen wie beispielsweise SAP, Software AG

Kooperationen sollten aber auch vermehrt zwischen den hessischen Fachschulen für Betriebswirtschaft im Schwerpunktbereich stattfinden, da nicht jede Fachschule jeden Schwerpunkt anbieten muß. Hier bietet es sich an, daß benachbarte Fachschulen in einer Region entsprechende Absprachen treffen und auch umsetzen. So haben die Fachschulen in Frankfurt und Gießen ihren Unterricht im Schwerpunktfach synchronisiert, damit für die Studierenden die Möglichkeit besteht, das jeweils an der eigenen Schule nicht angebotene Schwerpunktfach zu belegen, ohne die Fachschule insgesamt wechseln zu müssen. Ähnliche Absprachen sind zwischen Darmstadt und Hanau bekannt. Auf Anfrage bestätigen aber die beteiligten Schulen, daß diese Form der Kooperation eigentlich nie richtig gegriffen hat.

### **Gelenkte Praxisreflexion nach Abschluß des Studiums**

Wenn die Studierenden die Abschlußprüfung zum Staatlich geprüften Betriebswirt bestanden haben und ihr Abschlußzeugnis in den Händen halten, ist der Kontakt zu „ihrer“ Fachschule in aller Regel nur noch lose vorhanden und gestaltet sich – wenn überhaupt – zufällig. Das Paradigma globaler Veränderungen von Arbeit und Beruf macht aber „Longlife-Learning“ zu einer zwingenden Aufgabe von Führungskräften, die die Fachschulen für das Middle-management ausbilden. Für den universitären Bereich haben Walger und Neise (1997) das Konzept der Praxisreflexion als Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte vorgestellt, welches an der Universität Witten/Herdecke seit über zehn Jahren praktiziert wird und durchaus von kaufmännischen Fachschulen adaptiert werden könnte. Es findet in halbjährlichem Rhythmus an einem Wochenende statt und ist eine „Weiterbildung für Führungskräfte und Manager, die ihre Erfahrungen in der Praxis zum Ausgangspunkt moderierter, gemeinsamer Reflexion machen wollen“ (ebenda, S. 295). Diese Form der Reflexion lebt von der Vielfalt der Praxiserfahrungen der Teilnehmer und der Herstellung einer besonderen Gesprächskultur durch die Moderation. Die Zusammenstellung der Gruppen kann jahrgangsübergreifend vorgenommen werden. Dabei

kann jeder Teilnehmer seine persönlichen Erfahrungen aus der beruflichen Praxis einbringen. Daran schließt sich ein ein bis zweistündiges Gespräch an. „Die Praxisreflexion eröffnet über die Reflexion der eigenen Situation im Unternehmen jedem Teilnehmer die Chance, sich und seine Rolle besser zu verstehen. In dieser Reflexion können die persönliche Verantwortung für die jeweils bestehende Situation und neue Bewegungsspielräume für einen eigenen Weg sichtbar werden. Darüber hinaus kann die Spiegelung in den Erfahrungen einzelner für die übrigen Teilnehmer neue Sichtweisen eröffnen“ (ebenda, S. 296). Basis der Reflexionsgruppen sind die spezifischen Erfahrungen der Teilnehmer, so daß die Inhalte nicht durch einen externen Wissensvermittler oder Verhaltenstrainer vorgegeben werden. Damit ist jeder Teilnehmer „Konsument und Produzent zugleich: jeder ... stellt seine Erfahrungen zur Verfügung und profitiert von denen der anderen“ (ebenda). Es ist evident, daß diese Form der Weiterbildung nicht auf den universitären Raum beschränkt bleiben muß, sondern auch auf die kaufmännischen Fachschulen übertragen werden kann, wenn dort die Bereitschaft besteht, diese Dienstleistung anzubieten. Im wesentlichen ist es davon abhängig, daß Lehrkräfte der Fachschulen bereit sind, sich mit dieser Vorgehensweise auseinanderzusetzen und sich zeitlich entsprechend einzubringen. Zugleich würde das Angebot zur Praxisreflexion die Möglichkeit eröffnen, die Studierenden über das eigentliche Studium hinaus an die Fachschulen zu binden.

Eine Ergänzung bietet das „Münchner Mentoren Modell“ (Vähning, 2001, S. 48 ff.). Bereits länger im Beruf stehende ehemalige Absolventen der Ludwig-Maximilians-Universität begleiten Berufsanfänger auf ihrem Weg in die neue, sich vom bisherigen Studentenleben unterscheidende Situation und geben ihre Erfahrungen weiter. Sie coachen über einen bestimmten Zeitraum, in einer Partnerschaft auf Zeit, die in der Arbeitswelt Unerfahrenen und stehen ihnen mit Rat und Tat zur Seite. Auch dieses Modell ist auf kaufmännische Fachschulen übertragbar. Die Voraussetzungen, daß es funktionieren kann, sind ähnlich wie bei der bereits zuvor beschriebenen gelenkten Praxisreflexion.

### ***Veränderung von Übergängen und Anschlüssen sowie Schaffung von Durchlässigkeit***

Bereits der Deutsche Bildungsrat hatte in seinem Strukturplan (vgl. Kap. 2.2.1 auf S. 42 ff.) vorgeschlagen, die allgemeinen *Zugangsvoraussetzungen* zum Besuch der Fachschule auf den mittleren Bildungsabschluß anzuheben. Dies solle aber erst dann gelten, wenn der Bildungsstandard in der Bundesrepublik generell angehoben ist und mehr Schüler als bisher weiterführende Schulen besucht oder den mittleren Bildungsabschluß während der Erstausbildung erworben haben. Inzwischen sind fast 30 Jahre vergangen, und der Hauptschulabschluß wurde zu einer bildungspolitischen Restgröße, die zudem als Zugangsvoraussetzung zu einer kaufmännischen Ausbildung schon längst ausgedient hat<sup>1</sup>. Diese Untersuchung hat ergeben, daß nur 6,1% (= 15 Studierende) mit Hauptschulabschluß die Fachschule für Betriebswirtschaft besuchen. Im übrigen kann während einer Berufsausbildung nach Absolvieren eines Zusatzangebots im Fach Englisch an den Berufsschulen parallel zur Berufsausbildung die mittlere Reife durch eine Äquivalenzregelung als Gleichstellung im Berufsschulabschlußzeugnis bescheinigt werden. Damit ist der Weg frei, den mittleren Bildungsabschluß als Zugangsvoraussetzung zur Fachschule neu zu etablieren, und Curriculum und Unterricht der FSB können darauf aufbauen. Insbesondere in den Fächern Mathematik und Englisch sollten höhere Anforderungen an die Studierenden gestellt werden. In Mathematik ist eine Erweiterung des Curriculums um Inhalte der höheren Mathematik sinnvoll, so daß auch inhaltlich begründet die Fachhochschulreife ohne zusätzliche Prüfung zuerkannt werden kann – was in den Schuljahren 1997/98 bis 2001/02 in Hessen praktiziert wird, aber wegen fehlender KMK-Übereinkunft wieder abgeschafft werden soll. Allerdings ist zu erwarten, daß insbesondere in der KMK die süddeutschen Bundesländer diese Vorgehensweise blockieren, da in diesen der Hauptschulabschluß bildungspolitisch noch einen höheren Stellenwert besitzt und deswegen im Fachschulzugang keine Änderungen herbeigeführt

---

<sup>1</sup> In Bayern: Gemäß Fachakademieordnung vom 31.8.1984 an den dort „Fachakademie“ genannten Fachschulen besteht der mittlere Schulabschluß als Aufnahmevoraussetzung.



werden sollen. In Hessen besteht für die dreijährige Fachschule für Sozialpädagogik als Zugangsvoraussetzung der mittlere Bildungsabschluß, so daß es nicht gerechtfertigt erscheint, für die zweijährigen Fachschulen andere Zugangsvoraussetzungen zu akzeptieren.

Die curriculare Gestaltung der zweijährigen Fachschule für Betriebswirtschaft entspricht weitgehend dem Grundstudium des Studiengangs Betriebswirtschaft der Fachhochschulen. Dies bringt den Focus auf ein weiteres altes, bildungspolitisches Ziel: *vertikale Durchlässigkeit* zur Fachhochschule. Es wird mit dem Bestehen der Abschlußprüfung der FSB ein geregelter Übergang zur Fachhochschule in einer Spannweite der Anerkennung von Teilleistungen bis hin zum Vordiplom gefordert, der nicht – wie bisher – in das Belieben einzelner Fachhochschulen gestellt ist. Ein Vergleich des Curriculums der Fachschulen für Betriebswirtschaft mit dem Curriculum des Studiengangs Betriebswirtschaftslehre der Fachhochschule Darmstadt zeigt in weiten Teilen Übereinstimmungen, wobei an den Fachschulen über die gesamte Studienzeit berechnet wesentlich mehr Unterrichtsstunden als an Fachhochschulen zur Verfügung stehen. In Teilbereichen (z.B. Rechnungswesen/Steuerlehre, Recht, Teilgebiete der Betriebswirtschaftslehre, Schwerpunkthinhalte) gehen die Anforderungen des Curriculums der Fachschulen deutlich über das der Fachhochschule hinaus. Geringere Anforderungen bestehen an der Fachschule dagegen in Mathematik/Statistik. Daher ist das Curriculum der kaufmännischen Fachschulen nach erfolgter Evaluation gegebenenfalls partiell an das der Fachhochschulen anzupassen<sup>1</sup>. Nach Einschätzung von befragten Fachhochschullehrern gibt es von der inhaltlichen Gestaltung und vom zeitlichen Anteil her keine Gründe, den durch eine staatliche Prüfung belegten Abschluß der Fachschule dem Vordiplom der Fachhochschulen, welches durch keine separate Prüfung erworben wird, gleichzusetzen. Im Ergebnis führt dies dazu, daß die öffentlichen Fachhochschulen die Teil- oder Gesamtanerkennung des Fachschulabschlusses als Grundstudium an das Nachholen bestimmter Inhalte knüpfen werden.

---

1 Möglicherweise könnte mittels des Credit-Point-Systems, das an einigen Fachhochschulen eingeführt ist, die curriculare Äquivalenz noch deutlicher belegt werden.

Wie schon zuvor aufgezeigt, sollte auch *horizontale Durchlässigkeit* zu zweijährigen Fachschulen anderer Fachrichtungen, insbesondere aber zu den Technikerschulen, ermöglicht werden. Angesichts schon immer bestehender betrieblicher Notwendigkeiten der Verbindung von kaufmännischem und technischem Wissen bringt eine Kombination beider Fachschul-Fachrichtungen für die Absolventen bei entsprechender beruflicher Ausrichtung bessere Beschäftigungschancen. Auf der Ebene von Fachhochschulen und Universitäten ist dies in den Studiengängen der Diplom-Wirtschaftsingenieure bereits seit langem mit großem Erfolg etabliert.

### **Verbesserung der öffentlichen Fördermaßnahmen**

Angesichts der Forderung nach lebenslangem Lernen und Weiterbildung sind die finanziellen Hilfen der wenig komfortablen staatlichen *Förderpolitik* deutlich anzupassen. Der Staat sollte sich förderpolitisch nicht aus einer Weiterbildungsform unterhalb der Zugangsvoraussetzungen Abitur oder Fachhochschulreife zurückziehen. Die Studierenden im Vollzeittyp der Fachschule sind zumindest den Studenten an Fachhochschulen und Universitäten gleichzustellen. Zugleich sollte eine Aufstiegsfortbildung auch durch Mittel der Arbeitsverwaltungen gefördert werden. Wie bereits gezeigt wurde (vgl. Kap. 2.3.2 auf S. 48. und Kap. 4.1 auf S. 106), wird sich die Attraktivität der öffentlichen Fachschulen für potentielle Weiterbildungswillige aber weiter reduzieren, wenn der politische Wille zur Bereitstellung höherer Fördermittel für die Studierenden fehlt. Die Auswirkungen wären kontraproduktiv und würden zu einer Glaubwürdigkeitskrise der politisch Handelnden angesichts des Paradigmas von lebenslangem Lernen führen.

## **8.2 Organisationsaspekte**

Organisatorische Rahmenbedingungen und Prinzipien bilden die Voraussetzung, um Lernziele in den Schulen zu erreichen. Daher ist zu

hinterfragen, wie und unter welchen Bedingungen die Institution Schule ihre Bildungsaufgabe am ehesten erfüllt. Dies ist aber nicht nur eine Frage der Lernbedingungen, sondern impliziert auch die jeweiligen Lehrbedingungen vor Ort (Steffens u.a., 1992, S. 180). Im Kontext der Ergebnisse dieser Untersuchung sind die folgenden Vorschläge relevant.

***Beseitigung von Modernitätsrückständen durch eine inhaltliche Revision im Hinblick auf die Ziele der kaufmännischen Fachschule***

Die Hessische Verordnung über die zweijährigen Fachschulen<sup>1</sup> beschreibt in § 2 als Unterrichtsziel der Fachschulen, „Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen“. Um die reale Erfüllung zu evaluieren, müsste in einer gesonderten Untersuchung festgestellt werden, worin die Aufgaben des Middle-Managements eines Unternehmens inhaltlich bestehen und welches Qualifikationsprofil dazu erforderlich ist. In einer wissenschaftlich begleiteten Evaluation ist daher das Curriculum der Fachschule für Betriebswirtschaft<sup>2</sup> darauf hin zu überprüfen, ob es in seinen Inhalten auch diesen Anspruch erfüllt.

Der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag wird im hessischen Schulgesetz in § 2 näher definiert: Die Studierenden sollen unter anderem für ihr zukünftiges privates, berufliches und öffentliches Leben befähigt werden, bei fortschreitender Veränderung wachsende Anforderungen zu bewältigen. Gerade mit diesem Anspruch unterscheiden sich die öffentlichen schulischen Einrichtungen von anderen Trägern der Weiterbildung. In der inhaltlichen Dimension sollte dies verstärkt in den allgemeinbildenden Fächern Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und Politik deutlich werden, die an den Fachschulen aber einen eher geringen Stellenwert einnehmen. Vor allem die beruflichen Erfahrungen der

---

<sup>1</sup> vgl. Abl. HKM, VO über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8.8.1995, Abl. 9/95, S. 506 ff. sowie Abl. 1/98, S. 89

<sup>2</sup> HKM, Rahmenplan – zweijährige Fachschule, Fachbereich Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, Frankfurt 1999

Studierenden und berufsbezogene Inhalte sollen in den allgemeinbildenden Unterricht eingebunden werden. Nach den Befunden dieser Untersuchung durch die Studierenden erhält dieser durchweg mangelhafte Bewertungen. Abhilfe könnte in der Ausrichtung der allgemeinbildenden Fächer eine deutlichere Berufsorientierung und Verzahnung mit den berufsbezogenen Wirtschaftsfächern bringen, wobei ein verbindliches Curriculum neu konzipiert werden muß. Für den allgemeinbildenden Unterricht wird daher die Schaffung verbindlicher Qualitätsstandards für erforderlich gehalten. Dies hätte möglicherweise zur Folge, daß das Interesse der Studierenden an diesen Fächern zunimmt und die Fachschule zugleich ihren Bildungsauftrag angemessen erfüllt.

Nach einer Unternehmensumfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln zu Ausbildung und Beschäftigung 2000 (Lenske/Werner, 2000, S. 11 ff.) steht der Erwerb berufsbezogener Fremdsprachenkenntnisse vor allen anderen Qualifikationen. In den Befunden dieser Untersuchung erhält der angebotene Fremdsprachenunterricht eher schlechte Bewertungen, denn nur ein Viertel der Studierenden hält das Fremdsprachenangebot an Fachschulen für sehr gut bzw. gut. Das Curriculum der Fremdsprache Englisch steht unter diesen Aspekten auf dem Prüfstand. Im übrigen bedarf es einer Erweiterung des Fremdsprachenangebots. Von den befragten Studierenden würden sich ungefähr je 40% für Französisch bzw. Spanisch als zweite Fremdsprache entscheiden, sofern diese angeboten werden.

Ein weiterer inhaltlicher Aspekt bezieht sich auf die einseitige didaktische Ausrichtung des Curriculums der FSB auf großindustrielle Unternehmen und den Zugangsberuf „Industriekaufmann“. Angesichts des Wandels, bei dem industrielle Produktionen an Bedeutung verlieren, liegt das Schwergewicht heute auf individuellen Produktionen und Dienstleistungen. Gerade im IT-Bereich, im Umweltschutz und bei Dienstleistungen haben zunehmend kleine und mittlere Unternehmen überdurchschnittliche Marktchancen (vgl. Kap. 4.3 auf S. 128), denn diese können die Bedürfnisse von Kunden oder Nutzern besser berücksichtigen. Wenn – wie bereits zuvor aufgeführt – alle Absolventen in kleinen und mittleren Betrieben ihre

berufspraktischen Erfahrungen sammeln konnten, sollte das Curriculum der Fachschule für Betriebswirtschaft dies stärker als bisher berücksichtigen, um gerade deren Erfahrungshorizont und deren Bedürfnisse angemessener in den Unterricht mit einzubeziehen.

***Beseitigung von Modernitätsrückständen durch Herstellung didaktisch-methodischer Kompatibilität zum Paradigma der Handlungsorientierung***

Die didaktisch-methodischen Intentionen der Fachschule für Betriebswirtschaft werden in der Einleitung zu deren Curriculum kurz skizziert<sup>1</sup> und beruhen auf dem Paradigma der Handlungsorientierung. In seinem Aufbau soll der Rahmenplan durch eine Zielbeschreibung und einer Aufteilung der Lernbereiche II und III in grob beschriebene Lernfelder handlungsorientierten Kriterien genügen. Es überwiegen quantitativ jedoch die Lerninhalte - die früheren Lernziele -, versehen mit ergänzenden Hinweisen. Letztlich ist damit Wissensvermittlung als herrschende Form des Unterrichts intendiert, so daß problematisiert werden muß, ob die vorliegende Form tatsächlich handlungsorientierten Ansprüchen genügt. Wissensvermittlung, häufig als Frontalunterricht, setzt die Studierenden/Schüler einem gleichmachenden Unterricht aus und „führt dazu, daß Schüler mit viel ‘Wissen’, aber wenig ‘Können’ aus der Schule kommen. Es nützt jedoch nichts, wenn der Schüler ‘weiß’, was Unternehmensgeist ist oder wenn er einen Aufsatz über Eigeninitiative schreiben kann. Es kommt darauf an, daß er es ist“ (Thoma, 2000, S. 4). Wenn über das didaktische Paradigma der Handlungsorientierung durch praktisches und individuelles Lernen bzw. durch Erfahrungen dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen Priorität im Unterrichtsgeschehen eingeräumt werden soll, verlangt dies „andere Unterrichts- und Lehrformen, eine andere Pädagogik und andere Funktionen des Lehrers als sie in der Schule vorherrschen“ (ebenda, S. 4).

---

<sup>1</sup> HKM, Rahmenplan – zweijährige Fachschule, Fachbereich Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft, Frankfurt 1999

Die Befunde dieser Untersuchung geben Hinweise, daß die überwiegende Mehrzahl der Studierenden die Vermittlung von theoretischem fachbezogenen Wissen in der Fachschule für Betriebswirtschaft als erfüllt ansieht. Und fast 100% der Studierenden geben an, eine höhere berufliche Qualifikation und einen Zugewinn an Bildung und Wissen erworben zu haben. Dennoch scheint die FSB eine über das berufsbezogene Lernen hinausgehende Erweiterung des Wissenshorizontes der Studierenden nur unzureichend zu leisten, wie die quantitativen Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen. Diese Qualifikationen werden in der Skizze des Lernbereichs I (Förderung der allgemeinen Grundlagen beruflicher Qualifizierung), der aber nicht darüber hinaus ausgearbeitet wurde, lediglich angedeutet. Wenn dieser Lernbereich I aber nicht als ausgearbeitetes Curriculum vorliegt, zeigt dies den Stellenwert, der diesem zur Zielerfüllung für die kaufmännischen Fachschule eingeräumt wird. Und wenn es dazu kein Curriculum gibt, kann es angesichts dessen kaum erstaunen, daß der Erwerb von sozialer/kommunikativer Kompetenz., Mitwirkungskompetenz und Umweltkompetenz durch die Befragten dieser Untersuchung als weniger bzw. kaum erfüllt bewertet wird. Daher sollte als vordringliche Maßnahme auch dieser Lernbereich ausgearbeitet und den Schulen als Handreichung zur Verfügung gestellt werden.

Ein weiteres Problemfeld findet sich in Fachschulen für Betriebswirtschaft in der Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses als didaktisches Prinzip. Berufspraktische Bezüge im Unterricht nehmen im Ansehen der Studierenden einen überwiegend hohen Stellenwert ein, deren Realisierung aber nach den Befunden dieser Untersuchung eher kritisch gesehen werden muß. Im Denken der Beteiligten ergeben sich hier Dissonanzen, beide Begriffe werden „getrennt“ gedacht: Aus der Sicht der Studierenden wird Praxis per se als etwas Positives, Gutes, als individueller Erfahrungswert angesehen, theoretische Bezüge sind dagegen ein zwar unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts, ein wichtiges, aber eher notwendiges Übel. Ein Problem von Schule und Hochschule ist heute ein falsch verstandenes Verhältnis zu Theorie. Vieles wird künstlich theoretisiert, was mit dem Selbstverständnis der akademisch gebildeten Lehrenden zusammenhängen

kann. Die Problematik dieser Sichtweise läßt sich auflösen, wenn man von einem Wissensbegriff ausgeht, der sich mit Humboldt an die Klassik anlehnt, und sich auf die ursprünglichen Sinn von „Theoria“ besinnt. Wissen ist heute auf den Transport von Informationen reduziert, ursprünglich implizierte dieser Begriff jedoch Erkenntniswissen. Im klassischen Sinne ist mit „Theoria“ Anschauung gemeint, und dies beinhaltet immer ein Schauen auf die Praxis. Praxis ist mithin subjektive Bildung an der Erfahrung. Theorie wird als Denkkontext verstanden, und Denken ist immer Praxis. Daraus läßt sich ableiten: Was verstanden wird, ist reproduzierbar, aber auch: Wissen ist nicht gleich Praxis. Daher gehören Theorie und Praxis in ihren Unterschiedlichkeiten immer zusammen (Walger, 2000).

Praxiserfahrungen verbinden betriebliche Situationen und die Persönlichkeit des Anschauenden. Die Fachschule für Betriebswirtschaft befindet sich im Vergleich zu Fachhochschulen und Universitäten in der komfortablen Lage, daß ihre Studierenden qua Zugangsvoraussetzungen immer über eine meistens fünfjährige berufliche Praxis (drei Jahre kaufmännische Ausbildung, zwei Jahre Berufspraxis nach der Ausbildung) verfügen müssen. Es läßt sich einwenden, daß die von den Studierenden „erlebte Praxis“ nicht immer deckungsgleich mit den in der Fachschule angebotenen Praxisinhalten sein kann. Betriebliche, erlebte Praxis ist nicht automatisch „modern“, wenn man davon ausgeht, daß die Praxiserfahrungen in Klein- und Mittelbetrieben unterschiedlichster Branchen gemacht werden. Schule kann moderner und zukunftsgerichteter sein, was von den Studierenden aus ihrer spezifischen Sicht- und Erfahrungsweise aber oft nicht erkannt wird. Die gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis wird von den Studierenden der kaufmännischen Fachschulen daher überwiegend kritisch gesehen, die fachpraktische Kompetenz der Lehrenden bezweifelt. Es gibt aber Ansätze zur Überwindung der Problematik. Für das wirtschaftswissenschaftliche Studium im universitären Bereich hat Walger (1993) das „Mentorenfirmenkonzept“ entwickelt. Es beruht auf einem relativ einfachen Prinzip (ebenda, S. 2 ff.):

- Die Studenten arbeiten partiell je nach den individuellen zeitlichen Möglichkeiten während des Studiums und/oder der Semesterferien mit einer Mentorenfirma zusammen – das jeweilige Arbeitsgebiet entwickelt sich aus den Bedürfnissen des Unternehmens und des Studenten.
- Diese Erfahrungen der Studenten in der Unternehmenspraxis können sich in der Universität nach theoretischer Reflektion zu Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz verbinden.
- Die Studenten bringen diese Ergebnisse in ihren Mentorenfirmen ein
- Die Mitwirkung im Mentorenkonzept beruht auf freiwilliger Basis für die Studenten.

Der Versuch, dieses Modell auf die kaufmännischen Fachschulen zu übertragen, kann in beiden Organisationsformen von besonders guten Voraussetzungen ausgehen. Die Studierenden der Teilzeitform haben „ihre“ Mentorenfirma dauerhaft zur Verfügung, da sie parallel zum Studium berufstätig sind. Auch die Studierenden der Vollzeitform sind zu über 77% während des Studiums erwerbstätig und damit in aller Regel in Unternehmenszusammenhänge eingebunden, da kaufmännische Tätigkeiten als gelernte Kraft in der Regel finanziell attraktiv sind. Vielfach verfügen sie noch über Verbindungen zu ihrem Ausbildungsbetrieb oder dem Unternehmen, in dem sie vor Studienbeginn arbeiteten.

Die Vorschläge für eine gezielte und nachhaltige Praxisreflexion sehen folgendes vor:

- Im Wahlbereich der Rahmenstudenten sind im ersten Ausbildungsabschnitt 80 Stunden (= zwei Wochenstunden) und im zweiten 120 Stunden (= drei Wochenstunden) für Ergänzungen und Vertiefungen des Pflichtbereiches vorgesehen. Diese Zeitanteile werden permanent während des gesamten Studiums zur gezielten Praxisreflexion genutzt: Jeweils ein Studierender thematisiert seine derzeitige berufliche Praxis. Diese Themen sind Ausgangspunkt für einen Austausch mit der Gesamtgruppe unter Anleitung eines praxiserfahrenen Lehrenden. Damit hat jeder Studierende Gelegenheit, sich und seine spezifischen Praxiserfahrungen oder Anliegen aus seiner jeweiligen Praxis in gewissen Zeitabständen einzubringen und zu diskutieren.



- In diesem Forum findet zugleich die schulische Begleitung der Projektarbeit statt. Mögliche Projektthemen werden eingebracht und in der Gruppe diskutiert, durch den Dialog verändert oder neu angeregt. Die Durchführung der Projektarbeit wird durch die Reflexionsgruppe begleitet.
- Die Studierenden bringen die Ergebnisse ihrer Praxisreflexion in ihren Unternehmen ein. Darüber hinaus präsentieren Projekt-Teams die Ergebnisse ihrer Projektarbeiten in den Unternehmen. Für die Vollzeitstudierenden und Teilzeitstudierenden, die sich beruflich verändern wollen, ergeben sich möglicherweise Kontakte für eine spätere Tätigkeit in einem Mentorenunternehmen.

Schuster (1994) würdigt in einem Erfahrungsbericht die positiven Wirkungen bei Durchführung, Dokumentation und Präsentation von Projektarbeiten. Er sieht vor allem die Förderung von Methoden- und sozialer/kommunikativer Kompetenz als möglich an, Sachkompetenz könne dagegen nur bei längerer Dauer der Projekte, ansonsten eher mit anderen Methoden (z.B. Fallbearbeitung) erreicht werden. Auch er geht davon aus, für Projektarbeiten in der Unterrichtsplanung einen fest definierten Zeitraum vorzusehen und den Zeitrahmen nicht zu kurz zu stecken (ebenda, S. 25). Sofern ein angemessener Schwierigkeitsgrad gefunden wurde, konnte bei der überwiegenden Anzahl der Studierenden hohe Motivation und überdurchschnittliches Engagement festgestellt werden, zumal die Projektdokumentation ähnlich wie eine Diplomarbeit häufig für Bewerbungen genutzt wird. Ähnliche Erfahrungen äußert Conrad (1994) und betont neben den Praxiserfahrungen die positive Entwicklung von Teamgeist, Kollegialität und Eigenverantwortung bei den Studierenden.

Der Beginn einer Projektarbeit ist an den verschiedenen Fachschulen unterschiedlich geregelt. Um für alle Studierenden Chancengleichheit herzustellen, sollten die Studierenden im Rahmen ihres Schwerpunktfaches mit Beginn des letzten Studienhalbjahres Zeit erhalten, Kontakte zu „ihrem“ oder anderen Unternehmen zu knüpfen, die Projekt-Teams zu bilden, um mit der konkreten Projektarbeit zu beginnen. Dokumentation und Präsentation als verpflichtender Bestandteil könnten zwischen schriftlicher und mündlicher Prüfung erfolgen.

Im herkömmlichen Unterricht sieht Weinert (1999, S. 26 ff.) vor allem drei Defizite, die auch auf den Unterricht der Fachschule für Betriebswirtschaft übertragen werden können:

- Ein erheblicher Teil des Unterrichts ist zu wissensbezogen und zuwenig verständnisorientiert.
- Der übliche Unterricht ist zu leistungsbezogen und zu wenig lernorientiert.
- Individuelle Lernfortschritte werden durch unzureichende didaktische Reaktionen auf die vorfindbaren Begabungs- und Leistungsunterscheide zwischen den Schülern/Studierenden gehemmt.

Daraus ergibt sich die Forderung nach einem methodisch-medial vielfältig gestalteten Unterricht, wobei die Realisation neben fachlicher Qualifikation von der didaktisch-methodischen Kompetenz und Souveränität der Lehrer abhängt. Methodisch-mediale Modernität muß dabei mehr sein als lediglich technokratische Ersatzhandlungen, z.B. durch Installation von Internet-Anschlüssen. Die Methodenwahl ist von den jeweiligen Lernzielintentionen abhängig. „Soll intelligentes Wissen vermittelt werden, so haben sich Formen einer lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten ‘direkten Instruktion’ als besonders effizient erwiesen“ (Weinert, 1999, S. 28). Auch der Frontalunterricht kann hier durchaus seine Berechtigung haben. Für eher praxisorientierte Kenntnisse und Fertigkeiten sind „Varianten Projektmethode, des offenen Unterrichts und der Teamarbeit als Vermittlungsstrategien geeignet“ (ebenda). Lernen lernen und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen bedingen ein angeleitetes, möglichst selbständiges und selbstreflexives Arbeiten.

Die Befunde dieser Untersuchungen zeigen, daß die Mehrzahl der Studierenden die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts kritisch beurteilt. Um dem entgegenzukommen, bietet es sich an, die Lernfelder des Faches Betriebswirtschaftslehre und des jeweiligen Schwerpunktfaches exemplarisch fallbezogen zu bearbeiten, wie dies auch im Curriculum bereits vorgesehen ist. Am Beispiel eines Modellunternehmens kann durchgängig die Umsetzung der handlungsorientierten Lernfeldkonzeption

erfolgen. Es empfiehlt sich zu einer engeren Anbindung an die betriebliche Praxis, gezielte Unternehmensbesichtigungen und anschließende Phasen der Aufarbeitung wie bisher beizubehalten. Die vermehrte Vergabe von Lehraufträgen an Praktiker aus Unternehmen zu konkreten Projekten oder bestimmten Unterrichtsinhalten macht den Unterricht inhaltlich für die Studierenden interessanter. In spezifischen Fällen wird durch Lehraufträge auch die Fachlichkeit des Unterrichts gefördert, wenn dieser durch die Lehrkräfte an kaufmännischen Fachschulen nicht in adäquater Form geleistet werden kann. Eine Verknüpfung mit entsprechendem Praxisbezug kann auch über das zuvor skizzierte Modell der Praxisreflexion erfolgen. In einem so gestalteten Unterricht an der FSB werden Lern- und Arbeitszusammenhänge hergestellt, in denen an die Stelle von Belehrung und abstrakter Wissensvermittlung didaktisch-methodische Strukturen treten, die Schlüsselqualifikationen und umfassendes berufliches Können fördern und Praxis in den Kontext ihrer theoretischen Bezüge stellt.

### ***Beseitigung von Modernitätsrückständen durch notwendige Sachinvestitionen***

Wenn in der Presse Headlines wie „Stiefkind Berufsschule“ (DE vom 26.1.2001) erscheinen, wirft dies schlaglichtartig ein negatives Image auf sämtliche berufliche Schulformen und damit auch auf die Fachschulen. Und wenn Parteien verschiedenster Couleur zu Modernisierungsoffensiven oder zum Abbau des Sanierungsstaus aufrufen, betrifft dies aber alle öffentlichen Schulen gleichermaßen. Die befragten Studierenden kritisieren den allgemeinen Zustand der Schulen (Gebäude, Fachräume, Ausstattung). Handlungsbedarf besteht vor allem für die kommunalen Schulträger, deren gesetzliche Aufgabe die bauliche Pflege, Erhalt und Modernisierung der Schulen in ihrer Trägerschaft ist. Angesichts leerer öffentlicher Kassen sind die notwendigen Modernisierungsvorhaben jedoch nur schwer in den kommunalen Haushalten unterzubringen. Mit Fundraising-Konzepten setzen heute auch öffentliche Schulen vielfach auf Partner im Umfeld, z.B. Unternehmen, Stiftungen - eine Aufgabe, die Fördervereine entwickeln und umsetzen können.

### **Abbau von Verschulung und unnötigen Reglementierungen**

In ihrem Selbstverständnis sind die Fachschulen für Betriebswirtschaft Weiterbildungsinstitutionen für Erwachsene. Diesem Anspruch werden die Fachschulen in der Realität im Umgang mit ihren Studierenden nicht gerecht. Die Befunde zeigen deutlich, daß die Studierenden - in der Teilzeitform eher noch als in der Vollzeitform - Verschulung und Reglementieren kritisieren. Dies bezieht sich auf typische schulische Strukturen (insbesondere Anwesenheitspflicht, Verspätungs- und Fehlzeitenregelungen). Es wäre sinnvoll, auf die mancherorts übertriebene Einhaltung von Sekundärtugenden, die für Schulformen des Jugendalters und für Heranwachsende durchaus ihren Sinn machen, zu verzichten. Die Studierenden wollen als Erwachsene an der FSB wahrgenommen werden – viele Lehrer müssen sich dies bewußt machen und durch eine Veränderung ihres Handelns im Umgang mit den Studierenden dazu beitragen.

### **Definition von landeseinheitlichen Prüfungsstandards**

Die Festlegung der Prüfungsanforderungen liegt bislang ausschließlich im Ermessen der jeweiligen Fachschule, indem für die schriftlichen Prüfungsfächer Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechnungswesen und das jeweilige Schwerpunktfach durch das Team der eingesetzten Lehrkräfte pro Fach jeweils zwei Prüfungsvorschläge erstellt und beim zuständigen Staatlichen Schulamt eingereicht werden. Angesichts der inhaltlichen Komplexität bezieht sich die dortige Überprüfung eher auf formale als inhaltliche Aspekte. Auch zeigen die Befunde dieser Untersuchung eine deutlich geäußerte Unzufriedenheit der Studierenden mit der Belastung durch Klausuren und Prüfungen, die sich neben der quantitativen Bewältigung auch auf die inhaltliche Gestaltung beziehen.

Die Landesarbeitsgemeinschaften stellten bei den Aufgabenstellungen der einzelnen Schulen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade fest. Seit Herbst 2000 wurde damit begonnen, zunächst für Volkswirtschaftslehre und das

Schwerpunktfach Marketing die Anforderungen zu harmonisieren. Der Weg geht zu einer Festlegung von Prüfungsstandards, ohne aber zu einer landeseinheitlichen Zentralprüfung zu führen, was angesichts regionaler Besonderheiten nicht sinnvoll wäre. Dieses Verfahren zur Festlegung von Prüfungsstandards sollte zügig für alle Prüfungsfächer der Fachschule für Betriebswirtschaft durchgeführt werden, um den fachlichen Standard dieser Schulform im Sinne einer Qualitätsbestimmung des geplanten Ergebnisses von Unterricht zu definieren und zugleich Chancengleichheit für die Studierenden herbeizuführen.

### **8.3 Personenaspekte**

Die zuvor aufgeführten Reformbemühungen werden in ihrer Wirkung eingeschränkt, wenn es nicht gelingt, auch die Lehrkräfte dafür zu gewinnen: „Lernziele und Lernmethoden bewirken wenig, wenn das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern fehlt“ (Steffens u.a., 1992, S. 181). Die Lehrer dürfen sich nicht mehr ausschließlich als Wissensvermittler verstehen. Eine entscheidende Bedingung für guten Unterricht ist die Lehrerpersönlichkeit. Das professionelle Selbstverständnis muß vor allem durch Maßnahmen zur Lehrerfortbildung unterstützt werden<sup>1</sup>. Dabei müssen sie sich mit den besonderen Bedingungen ihrer Lehrgruppe, den Studierenden der FSB, auseinandersetzen. „Gute Lehrende sind selbst Lernende. ... Die Lehrenden müssen selbst lernbereit sein, weil auch ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwicklungsfähig sind“ (ebenda, S. 182).

#### ***Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an kaufmännischen Fachschulen***

Da die Fachschulen angesichts nur geringer Neuzugänge an Lehrern und der Altersstruktur in den Kollegien nicht auf „drastische Reformen der Lehreraus- und weiterbildung“ (Weinert, 1999, S. 27) warten können, sollte mit konkreten Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung und pädagogischen

---

1 KMK, Bundesländer und Lehrerverbände räumen erhebliche Defizite bei der Weiterbildung der Lehrkräfte ein (FR und DE vom 23.1.2001)

Professionalisierung dort angesetzt werden, wo die Defizite offenbar sind: bei den Lehrern, die sich bereits im Schuldienst als Beamte oder Angestellte befinden. Um dazu einen Zugang zu finden, sollen zunächst kurz mögliche Leitbilder und Positionen des Lehrerberufs an beruflichen Schulen skizziert werden. Faßhauer (1997) hat die Ergebnisse der wichtigsten empirischen Untersuchungen zusammengefaßt und kommt zu folgenden Feststellungen (ebenda, S. 64 ff. und S. 118 ff.), die partiell noch zu ergänzen sind:

- Die traditionellen Leitbilder des Rollenselbstverständnisses bestehen in einer Polarität des „helfenden“ Pädagogen gegenüber dem Fachwissenschaftler, wobei diese Leitbilder sich durch die einsetzenden Veränderungen im Fluß befinden.
- Gemeinsame Klammer beider Polaritäten für ihr Selbstverständnis ist der Beamtenstatus.
- Lehrer an beruflichen Schulen mit einem sozialwissenschaftlich-kulturellen Zweitfach, einem typischen „Schulfach“ wie z.B. Deutsch, einer Fremdsprache, verstehen sich eher als Pädagogen. Diese haben ihren Unterrichtsschwerpunkt in der Regel nicht an kaufmännischen Fachschulen, sondern eher in der Fachoberschule oder am beruflichen Gymnasium. Lehrer ohne ein typisches Schulfach mit einer ausschließlich wirtschaftswissenschaftlichen Ausrichtung (speziellen Betriebswirtschaftslehren wie z.B. Bank- oder Industriebetriebslehre, Organisation und andere) verstehen sich tendenziell als Fachwissenschaftler. Sie erwerben im Referendariat die Lehrbefähigung für das Fach Politik, da sie aus ihrem Hochschulstudium kein schulisches Wahlfach mitbringen.
- Diplom-Handelslehrer orientieren sich am Studium des Diplom-Kaufmanns. Für beide Diplomrichtungen werden an den Universitäten gemeinsame und einheitliche Prüfungen abgenommen. Es besteht eine Durchlässigkeit zu kaufmännisch-verwaltenden Leitungsfunktionen in Unternehmen<sup>1</sup> und bereits im Studium eine Orientierung am Leitbild eines Managers und Fachwissenschaftlers.
- In ihrem Selbstverständnis als Lehrer orientieren sich Lehrer an kaufmännischen Schulen eher an Gymnasiallehrern.
- Lehrer an beruflichen Schulen fühlen sich fachwissenschaftlich gut, pädagogisch-psychologisch eher schlecht ausgebildet<sup>2</sup>.

---

1 Der Verfasser dieser Untersuchung unterrichtete langjährig als Oberstudienrat an einer kaufmännischen Schule und ist heute als geschäftsführendes Vorstandsmitglied eines großen deutschen Unternehmens tätig.

2 Zur Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft siehe auch: Bauer, 1997, S. 26

- Eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und anschließende Berufspraxis sind keine zwingende laufbahnrechtliche Voraussetzung zur Ausübung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen. Verlangt wird lediglich ein in der Regel einjähriges kaufmännisches Praktikum.
- Zu Innovationen, wie z.B. neue Unterrichtsmethoden, kommen kaum Anstöße aus der Gesamtheit der Lehrer an beruflichen Schulen, da die formalen, inhaltlichen und auch emotionalen Barrieren groß sind und das Berufsbeamtentum den Willen zu Fort- und Weiterbildung eher hemmt.
- Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer an beruflichen Schulen ist über 48 Jahre alt, junge Lehrer kommen in nur geringem Umfang in die Kollegien. Ältere Lehrer neigen tendenziell dazu, fachbezogene Fortbildungen zu belegen.

Diese Auflistung muß vor dem Hintergrund der qualitativen Ergebnisse dieser Untersuchung gesehen werden. Sie zeigen, daß die Lehrer an Fachschulen für Betriebswirtschaft durch ihre Studierenden in den Dimensionen „Akzeptanz der Persönlichkeit der Studierenden, psychologisch-pädagogischen und didaktisch-fachliche Fähigkeiten, Persönlichkeitsbild/selbstkritisches Verhalten und Leistungsbeurteilung“ überwiegend kritisch beurteilt werden. Nimmt man die quantitativen Befunde hinzu, deuten auch diese darauf hin, daß die Defizite der an der kaufmännischen Fachschule eingesetzten Lehrer vor allem in deren pädagogisch-emotionaler Kompetenz und im methodischen Bereich liegen.

Befragte Lehrer zeigen eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild<sup>1</sup>. Es drängt sich der Eindruck auf, ein Großteil der Lehrer führe ein Leben in einer kognitiven Dissonanz: Das Bild, das Lehrer über sich, ihren Unterricht und ihre Beziehung zu den Studierenden haben, stimmt kaum mit den Wahrnehmungen und Wertungen der Studierenden überein. Lehrer – und die meisten Erwachsenen – glauben, die Perspektive der Studierenden/Schüler aus eigener Erfahrung hinreichend zu kennen, vergessen dabei aber, daß durch den Zeitfaktor heute völlig andere Ansprüche an Schule und Unterricht gestellt werden (vgl. auch Kap. 5.1 auf S. 140 ff.).

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Randoll (1997), der eine Lehrerbefragung im Gymnasialbereich durchführte und die Lehreraussagen mit den Wahrnehmungen der Schüler kontrastierte

Auch Weinert (1999) stellt einen Zusammenhang zu den zuvor beschriebenen Defiziten her und begründet sie damit, daß üblicher Unterricht zu leistungsbezogen und zu wenig lernorientiert ist (ebenda, S. 26). Diese Situation an den Schulen ist vor allem in „einer im Überzeugungswissen des Lehrers verankerten dominanten Leistungs- und Lernorientierung“ begründet, denn „je mehr ein Lehrer davon überzeugt ist, daß Leistungsunterschieden von Begabungsunterschieden abhängen, desto stärker tendiert er dazu, den Unterricht zu einer Kette von Pseudo-Leistungssituationen zu machen“ (ebenda). Umgekehrt intendieren Lehrer, die kleinschrittiges Lernen und systematischen Wissenserwerb als wichtigste Voraussetzungen für gute Schulleistungen sehen, das Lernen aus Fehlern, Lernpartnerschaften statt Konkurrenz und positive Leistungsmotivation zur Bewältigung des Lernpensums. Wenn aber in gutem Unterricht „Lernen als Erwerb eines gut verstandenen, flexibel nutzbaren intelligenten Wissens u n d Leistung als Bewährung des Gelernten und zur Entwicklung von Maßstäben für die Selbstbewertung des Lernenden“ (ebenda) erreicht werden soll, bedingt dies, „möglichst viele Lern- und Leistungssituationen zu schaffen und sie im Bewußtsein der Schüler so zu unterscheiden, daß sowohl eine produktive Lernkultur als auch eine effiziente Leistungsatmosphäre entstehen können“ (ebenda). Schulorganisatorische Maßnahmen, nach denen Politiker und Lehrerverbände in dieser Situation häufig rufen, helfen wenig. Statt dessen müßte die Qualität des Unterrichts selbst gesteigert werden, und Ansatzpunkte zu besseren Leistungen der Schulen werden vor allem auch durch gezieltere Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Handlungsträger, die Lehrkräfte, in die Schulen implementiert.

Es werden folgende Maßnahmen, die zum Teil nicht nur für Lehrkräfte an Fachschulen relevant sind, zur Überwindung von Kompetenzdefiziten der Lehrenden vorgeschlagen (vgl. auch Kap. 2.3.1 auf S. 37):



- Begründung einer neuen individuellen pädagogischen Professionalität: Stärkung des professionellen Selbst und Erwerb von Handlungskompetenz durch eine Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires; Erarbeitung von Schlüsselqualifikationen für den Beruf.
- Persönlichkeitsbildung und Entwicklung von Perspektiven zur Psychohygiene (Coaching, Supervision, Schutz vor Burn-out-Syndrom, Problembewältigungsstrategien).
- Neu lehren lernen: Aneignung und Erprobung neuer methodisch-medialer Konzepte für einen handlungsorientierten Unterricht.
- Training zu einem erwachsenengerechten Umgang mit Studierenden in einer Weiterbildungsinstitution; Ausrichtung auf die spezifische Lehr- und Unterrichtssituation an Fachschulen; Erwerb der Fähigkeit zu Rollen- und Perspektivenwechsel (nahezu alle Lehrkräfte an Fachschulen sind nicht ausschließlich in dieser Schulform eingesetzt).
- Kooperationen unter Kollegen durch Team-Teaching und offenen Unterricht; gegenseitigen Hospitationen mit folgender kollegialer Supervision.
- Verpflichtung zu regelmäßigen Praxisphasen in kaufmännischen Abteilungen von Unternehmen.
- Unabhängig davon steht es aber außer Frage, daß in zeitlichen Abständen fachliche Anpassungsfortbildungen gerade für Lehrer an Fachschulen sinnvoll und notwendig sind, um vor dem Hintergrund des gesellschaftlich-ökonomischen Strukturwandels im Unterricht up to date zu sein.

#### **8.4 Strukturaspekte**

Schule als Ganzes zu gestalten und die entsprechenden Potentiale dazu wirksamen werden zu lassen, hängt davon ab, „wie die vorfindbaren Ressourcen optimiert und miteinander vernetzt werden“ (Steffens u.a., 1992, S. 182). Dies bedarf der Kooperation der beteiligten Handlungsträger, „die aktuellen schuleigenen Probleme wahrzunehmen und zu reflektieren, gemeinsame Ziele auf der Basis eines Grundkonsenses auszuhandeln, Lösungswege zu entwickeln und diese in ihren Wirkungen kritisch zu durchleuchten“ (ebenda). Die Defizite liegen öfters in einer fehlenden Schulphilosophie und Zielorientierung, was durch eine Schulprofilbildung überwunden werden kann.

## Profilbildung

„Wenn Weiterbildungsinstitutionen sich vom Programmanbieter hin zu Dienstleistungszentren entwickeln wollen, werden die einzelnen Träger und Einrichtungen ihr eigenes Profil deutlich entwickeln und dazu Verfahren der Bedarfsanalyse, der Programmplanung und der Qualitätssicherung verstärkt anwenden müssen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 273). Hierzu ist – auch unter dem bereits diskutierten Aspekt der Modularisierung - nicht nur eine Abstimmung und Verzahnung mit dem gesamten Angebot der beruflichen Schulen, insbesondere der Berufsschulen, erforderlich, sondern mit allen regionalen Trägern der Weiterbildung. Die Befunde dieser Untersuchung belegen, daß weder die befragten Schulen (vgl. Kap. 4.2 auf S. 118) klare Vorstellungen zur Schulprofilbildung haben und bereits weitgehend selbstverständliche Positionen als Schulprofil aufgefaßt werden, noch die Studierenden der kaufmännischen Fachschulen (vgl. Kap. 6.4.4 auf S. 233) ein besonderes Profil bei der von ihnen besuchten Fachschule feststellen können.

Unter den möglichen Ansätzen zur Profilbildung soll an dieser Stelle die Schwerpunktbildung exemplarisch herausgegriffen werden. Das Schwerpunktangebot konzentriert sich heute im wesentlichen auf die Schwerpunktfächer Marketing, Controlling und Personalwirtschaft, wobei sich die einzelnen Fachschulen trotz geringer Klassenstärken weitgehend bemühen, diesen Standard zu halten. Es erscheint daher geboten, daß die hessischen kaufmännischen Fachschulen hinsichtlich ihres Schwerpunktangebotes verbindliche Absprachen treffen und ihre materiellen und personellen Ressourcen bündeln. Damit wäre bei entsprechender Gestaltung der Curricula eine qualitative Profilbildung wahrscheinlich, zudem könnten möglicherweise Kostendegressionen bewirkt werden. Abgerundet können die Schwerpunktfächer durch ein spezifisches und verpflichtendes Fremdsprachenangebot sowie die Ausweitung des Faches Informatik in einer aktuellen inhaltlichen Gestaltung werden.

Einen gelungenen Modellversuch präsentiert die Fachschule für Betriebswirtschaft in Weilburg. Diese Fachschule hat durch ihr Schwerpunktangebot in Touristik und die entsprechende curriculare Gestaltung, insbesondere im Fremdsprachenangebot und durch einschlägige Praktika, sowie die Kooperation mit Reiseanbietern ein über die hessischen Landesgrenzen hinaus wirksames Profil realisiert. Die Resonanzen der Studierenden weisen darauf hin, daß es weitgehend gelungen ist, bei den Studierenden ein Gemeinschaftsgefühl und Identitätsempfinden herzustellen. In einer ansprechenden und zeitgemäßen Broschüre tritt die Schule nach außen.

Profilbildend könnte sich auch das bereits skizzierte Konzept der gelenkten Praxisreflexion auswirken. Die sich im Beruf befindlichen staatlich geprüften Betriebswirte tragen ihre spezifischen Erfahrungen nach Studienabschluß in die Fachschulen zurück, treten in Dialog zu den Lehrkräften und Studierenden und arbeiten zugleich diese Praxiserfahrungen auf. Dieses Verfahren bewirkt darüber hinaus, die ehemaligen Studierenden an „ihre“ Fachschule über die Studienzeit hinaus zu binden.

Eine weitere Möglichkeit, mit einem spezifischen Profil in die jeweilige Wirtschaftsregion und Öffentlichkeit zu treten, besteht in einem modularen Angebot zur Fortbildung für Klein- und Mittelbetriebe. Sinnvoll könnten Fremdsprachenkurse, Themen aus der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre, Personalwirtschaft, internes und externes Rechnungswesen, Controllingkonzepte, Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung sein. Die kaufmännischen Fachschulen sind dabei aber verstärkt der Konkurrenz anderer Bildungsträger ausgesetzt. Auch hier stellt sich wieder die Qualitätsfrage, verbunden mit einer anerkannten Zertifizierung, ohne deren überzeugende Lösung kaum ein Unternehmen als Nachfrager gewonnen werden kann.

## 9. Realisierungschancen und Ausblick

Der vorgeschlagene Maßnahmenkatalog zu Reform und Zukunftsfähigkeit der Fachschule für Betriebswirtschaft stellt an diese enorme Anforderungen und wirft die Frage nach den realen Gestaltungsmöglichkeiten auf. Um langfristig qualitative Effekte zu erzielen, sind die Fragen

- Welche Qualität, welche Veränderungen werden gewollt?
- Ist Qualität der Weg oder das Ziel?
- Wer definiert, was Qualität ist?

neu zu überdenken (Rützel, 2000, S. 5 ff). Wesentlich dabei ist, wer Antworten dazu gibt und zum Lösungsprozeß beitragen kann oder will. Fend (1998, S. 358) benennt drei Ebenen, die - mit unterschiedlichem Einfluß - gestaltend auf die Prozesse einwirken:

1. *Die Bildungssystemebene*: Handlungsebene der Politik und der verschiedenen administrativen Ebenen;
2. *Die lokale Schulebene*: Schulleitungen, Kollegien, Studierende;
3. *Die Ebene des Lehrers vor Ort*: Unterricht in der Klasse in der alltäglichen Lehr- und Lernsituation.

Je nach Ebene werden die Antworten unterschiedlich ausfallen, wobei in der zweiten und dritten am ehesten Bewegung zu erwarten ist. Insbesondere in der ersten, der Bildungssystemebene als Handlungsebene der Politik und der verschiedenen administrativen Ebenen, aber auch den nachfolgenden, kann Verwalten über Gestalten regieren.

Durch adäquate politische Weichenstellungen können dienstleistungsorientierte kaufmännische Fachschulen konzipiert werden, die kostendeckend ein möglichst breit nachgefragtes Bildungsangebot anbieten. Mit Investitionen in Personen und Produkte sowie „Empowerment“ und „Ownership“ sollten die personellen Ressourcen auf allen Ebenen aktiviert werden. Es „handelt sich also um eine fundamentale Reorganisation der Entscheidungsstrukturen“ im Konzept einer teilautonomen Schule, von der „eine fundamentale Veränderung der

Incentives für schulisches Handeln und für die Gestaltungsanstrengungen vor Ort erwartet“ wird (Fend, 1998, S. 364). Veränderungen stehen dabei sowohl bei den Handlungsträgern, den Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern, als auch den Schulen als Ganzes an.

Dubs (1999) stellt in einer Schule mit mehr Selbstverantwortung die Bedeutung von Führung heraus und spricht sich für das Modell der „geleiteten Schule“ aus. Die Entscheidungsfindung wird teils demokratisch durch Konsens und Abstimmung in den Kollegien, teils durch Entscheidungen der Schulleitung herbeigeführt. Dabei wird die Wichtigkeit der Mitwirkung der Lehrkräfte bei der Gestaltung und Entwicklung ihrer Schule (Leitbilder, Schulkultur, Schulleben) heute von niemanden bestritten. Dem Modell liegt die Zielvorstellung zugrunde, daß die Schulen ihre durch ein eigenes Leitbild sowie die im Curriculum vorgesehenen Ziele erreichen könne und die langfristige Zufriedenheit aller Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler/Studierende, Unternehmen) möglichst groß sein sollte. Die Probleme von Schulen stellen sich für Lehrkräfte in drei Zonen, die durch das Ausmaß von deren persönlicher Betroffenheit bestimmt werden: „In der Zone der Sensibilität liegen die Probleme, die die Lehrerschaft betroffen machen und zu deren Lösung sie etwas beitragen können. In der Zone der Akzeptanz finden sich die Probleme, die die Lehrkräfte nicht interessieren und zu deren Lösung sie nichts beitragen können. Dazwischen liegt die Grauzone, die für die Lehrerschaft begrenzt bedeutsam ist“ (ebenda, S. 9). Die Rolle der Schulleitungsmitglieder liegt dabei in „Leadership“, dessen Ziele Dubs umfassend beschreibt (ebenda, S. 11):

- Die Kollegien mit Visionen zu überzeugter Gefolgschaft bringen.
- Schaffung ideeller und materieller Voraussetzungen, damit die Lehrer zielgerichtet aktiv werden können.
- Schaffung effektiver organisatorischer und administrativer Strukturen zur Vermeidung von Reibungsverlusten.
- Treffen von Entscheidungen in ihrem Kompetenzbereich bei Achtung des Kompetenzbereichs der Lehrkräfte, zugleich Übernahme von Führung, wenn kein Konsens hergestellt werden kann.

„Bei Schulproblemen, die in der Zone der Sensibilität liegen und bei deren Lösung die Mitwirkung aller Lehrkräfte erwünscht ist, empfiehlt sich als Arbeitsmethode das organisationale Lernen (ebenda, S. 13). Dieses trifft aber in aller Regel auf Widerstand, denn „Lernen und Veränderung sind stets ein kleiner Tod von etwas Bestehendem“ (Bain, 1998), wenn nicht entsprechende Voraussetzungen zur Überwindung geschaffen werden.

Daß die Lehrkräfte als Individuen, als Ebene vor Ort, lernfähig genug sind, um Veränderungen als „Strategie der Anpassung“ (Rosenstiel, 1999, S. 41) im Unterricht in der alltäglichen Lehr- und Lernsituation, für sich in ihrem Verhalten als Persönlichkeiten herbeizuführen, ist unstrittig. Können dagegen Schulen lernende Organisationen sein? Es „soll unter dem Organisationslernen ein Prozeß verstanden werden, bei dem relativ überdauernde Veränderungen im Handlungsrepertoire einer Organisation stattfinden, und zwar als Ergebnis der Erfahrungen von Mitarbeitern der Organisation oder als Ergebnis der Hinzunahme neuer Wissensträger“ (ebenda, S.48). Kennzeichen wie Spezialisierung, Standardisierung, Formalisierung und Zentralisierung, die auf staatliche Schulen tendenziell zutreffen, verhindern im ungünstigsten Fall, daß die Institution Schule eine lernende Organisation sein kann. In vielen Schulen - und damit auch Fachschulen als Subsystemen beruflicher Schulen -, die insgesamt in der Bundesrepublik Deutschland heute im Regelfall den Weg zu einer „geleiteten Schule“ oder ähnlichen Modellen noch nicht beschritten haben, sind aus einer Eigendynamik heraus Erstarrungstendenzen feststellbar, die „dem Lernen der Organisationsmitglieder abträglich sind und die Weitergabe des Wissens behindern“ (ebenda, S. 51). Angesichts dieser Analyse und in Kenntnis der Ergebnisse der Befragung der hessischen kaufmännischen Fachschulen (vgl. Kap. 4.2 auf S. 117 ff. ) ist für diese als lokale Schulebene noch ein weiter Weg zu einer lernenden Organisation zu gehen.

Ob Studierende dieser Schulform und deren spezifische Subjektsicht als „neue Wissensträger“ (ebenda, S. 48) in die lernenden Organisationen hinzugenommen werden, hängt sicher von den Konstellationen in den

einzelnen kaufmännischen Fachschulen ab. Die Wertungen der Studierenden über „ihre“ jeweiligen Fachschulen für Betriebswirtschaft spiegeln die örtlichen Gegebenheiten. Sie können einen Beitrag leisten, positive und negative Entwicklungen dieser Schulform aufzuzeigen, was aus einer Zusammenfassung zum Abschluß dieser Untersuchung nochmals deutlich wird. Dem empirischen Teil dieser Untersuchung geht die Rekonstruktion dieser Schulform voran. Der heutige Entwicklungsstand der FSB wird aus deren traditionellem Selbstverständnis transparenter. Es wurde die Entstehung der kaufmännischen Fachschulen in Hessen von ihren ersten Entwicklungsstufen bis zu ihrer Implementierung in die öffentlichen beruflichen Schulen nachgezeichnet. In dieser Organisationsstruktur wurden umfangreiche Rechts- und Verwaltungsvorschriften geschaffen und ein Curriculum in eine didaktisch-methodische Konzeption gestellt. Die bisherigen Veränderungen wurden verdeutlicht. Mit heute 12 Standorten in Hessen ist die FSB eine relativ kleine Schulform geblieben, die Expansion blieb hinter den Erwartungen in der Gründerphase. Eine Beurteilung der beruflichen Chancen der Studierenden und die quantitative Entwicklung der Anzahl an Studierenden im Zeitverlauf schließt sich an. Ein Portrait der Lehrer an kaufmännischen Fachschulen, ihrer typischen Ausbildungswege und ihres Selbstverständnisses zeigt diese als Handlungsträger ihrer Schulen. Im heutigen Kontext bewerten die beruflichen Schulen mit angeschlossener kaufmännischer Fachschule deren derzeitigen Status und ihre zukünftigen Perspektiven. Eine Gegenüberstellung der Fachschule für Betriebswirtschaft zu Alternativen anderer Träger beruflicher Weiterbildung rundet das Bild ab.

Ausgehend von der Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen zum Ausgang des Jahrtausends wird diese Untersuchung begründet und deren Design vorgestellt. Die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Befragung unter den Kategorien „Urteile über die Fachschule für Betriebswirtschaft, Studienzufriedenheit, Sinn und Funktion von Schule und Urteile der Studierenden über Lehrer der Fachschule“ werden stringent von der Diskussion getrennt.

Im Kontext globaler Veränderungen von Arbeit und Beruf wird die Diskussion geführt und dabei die Zukunftsfähigkeit dieser Schulform in Sinn und Funktion zwischen Anspruch und Realität, in der Schulqualität, mit Blick auf die Lehrer als pädagogische Handlungsträger und den Stand der Schulprofilbildung beurteilt. Die sich aus den Befunden ergebenden Handlungskonsequenzen zur Reform der Fachschule für Betriebswirtschaft und die Problematisierung ihrer Umsetzbarkeit vervollständigen diese Untersuchung.

Eine Reihe weiterer Fragestellungen mußte aber in der Bearbeitung offen bleiben. Vor allem die Fülle der erhobenen Daten begründet die vorgenommene Fokussierung. Diese Untersuchung zur Fachschule für Betriebswirtschaft kann daher Ausgangsbasis für weitere und ergänzende Forschungsvorhaben sein. Für die folgenden Problemstellungen kann dabei auf das vorliegende Daten- und Adressenmaterial zurückgegriffen werden:

- Getrennte Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse für die beiden Organisationsformen (Vollzeit-/Teilzeitform).
- Differenzierte Darstellung und Diskussion geschlechtsspezifischer Unterschiede.
- Lehrereinfluß auf die Studierenden.
- Durchführung einer Studie zur Sicht der Studierenden auf die FSB aus einer mittelfristigen Retrospektive und deren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt

Auch die weiteren Fragestellungen können sich auf die vorliegende Untersuchung beziehen und im Interesse der Forschung stehen. Allerdings gibt es dazu noch kein empirisches Material:

- Durchführung einer Verbleib-Studie.
- Vergleichende Untersuchung mit Fachschulen anderer Fachrichtungen, insbesondere mit der Technikerschule.



- Untersuchung aus der und auf die spezifische Sicht der Lehrer an kaufmännischen Fachschulen.
- Evaluation des Curriculums der FSB im Hinblick auf die Frage, ob die Inhalte adäquat zu Middle-Management - Funktionen qualifizieren.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben aus der Sicht ihrer Nutzer, der Studierenden, gezeigt, daß diese Schulform zwar durchaus als Institution der Weiterbildung zwischen Berufsausbildung und Fachhochschule ihre Berechtigung hat. Es ergaben sich aber auch Hinweise, wo Reformen unumgänglich sind, wenn die Fachschule für Betriebswirtschaft ihre Zukunftsfähigkeit behalten will. Ob auf politischer Ebene die Notwendigkeit zur Umsetzung aufgezeigter Handlungskonsequenzen erkannt wird, kann erst zu einem späteren Zeitpunkt abschließend beurteilt werden. Dies dürfte aber angesichts dessen, daß die Fachschule für Betriebswirtschaft einer relativ kleinen Schulform zuzuordnen ist und daher quantitativ kaum einen bedeutenden Faktor in der Bildungslandschaft darstellt, eher bezweifelt werden. Es bleibt zu erwarten, daß Ansätze zu Reformen der kaufmännischen Fachschule bestenfalls auf örtlicher Ebene, aufgrund der Initiative einzelner, in Angriff genommen werden. Die vorliegende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten, indem Anregungen zur Veränderung der Praxis in diesem Forschungsfeld gegeben werden.

## **10. Literaturverzeichnis**

Aebli, H., Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. I, Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980

Alderfer, C.P., An empirical test of a new theory of human needs, in: Organizational Behavior and Human Performance, 4, 1969, S. 142 – 175, in: Gebert, D.; Rosenstiel, L.von, Organisationspsychologie, 3. Aufl., Stuttgart u.a. 1992, S. 40

Alsheimer, H., Bessere Ausbildung für mittlere Führungskräfte –

- Staatliche Höhere Wirtschaftsfachschule in Frankfurt am Main, in:  
Sonderdruck Mitteilungen Industrie- und Handelskammer Frankfurt am  
Main, Nr. 4 vom 15.2.1967
- Anger, G. u.a., Handlungsfeld Personalwirtschaft, Köln 1996
- Apenburg, E., Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen  
Massenuniversität, Diss. Frankfurt a.M. 1980
- Arbeitsgemeinschaft hessischer Industrie- und Handelskammern/Hessischer  
Handwerkstag/Vereinigung der hessischen Unternehmensverbände e.V.  
(Hrsg.), Schulpolitische Positionen der hessischen Wirtschaft, Frankfurt  
a.M./Wiesbaden 2000
- Aschert, W., Die Fachschulen des Einzelhandels, Diss. Leipzig 1942
- Aurich, E., Zur historischen Entwicklung der Handelslehrerausbildung, in:  
DtBFSch, 7/1968, S. 540 – 545
- Bachmann, G., Die Gründung Höherer Wirtschaftsfachschulen, in:  
DtBFSch, 1989, S. 195 – 208
- Bain, A., Reformen gegen die Angst – Schulen, die nicht lernen,  
Krankenhäuser, die nicht gesunden: Wie lassen sich Organisationen  
erneuern?, in: Die Zeit, 35/1998
- Ballhausen, A., Die kaufmännische Fachschule in Deutschland, Diss.,  
Köln 1948
- Bauer, H. Ph., Aufbau und Entwicklung der Höheren Handelsschule in  
Hessen nach 1945, unveröffentlichte Hausarbeit zur Magisterprüfung,  
Darmstadt 1982
- Bauer, K.-O., Professionell handeln in pädagogischen Feldern: Ein  
Arbeits- und Übungsbuch, Weinheim/München 1997 a
- Bauer, K.-O., Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit, in:  
Pädagogik, 4/1997 b, S. 22 – 26
- Baethge, M.; Oberbeck, H., Zukunft der Angestellten – Neue  
Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung,  
Frankfurt/New York 1986
- Beinke, L., Der Versuch einer Theorie der zweijährigen Fachschule, in:  
DbS, 1974, S. 180 - 187
- Berke, R., Die kaufmännischen Fachschulen in der Bundesrepublik  
Deutschland – Analysen und Prognosen, in: Veröffentlichungen des  
Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Bd.  
112, Braunschweig 1972, S. 30 – 72

- Berke, R., Plädoyer für die Einordnung der Wirtschaftsfachschule in den Bereich der Weiterbildung, in: DtBFSch, 11/1973, S. 803 – 805
- Berke, R.; Franz, W., Zur Ausbildung von „Staatlich geprüften Betriebswirten“ in Wirtschaftsfachschulen oder ähnlichen Einrichtungen, in: DtBFSch, 11/1973, S. 805 - 810
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Berufliche Bildung der Zukunft, Bd. 1, Gütersloh 1999
- Berufliche Weiterbildung in kaufmännischen Schulen – Stellungnahme des VLW (o.V.), in: DtBFSch 1986, S. 737 – 738
- Bieniussa, P., Planung, Entwicklung und Realisierung des Projekts „Schulprogramme und Evaluation“ in Hessen, in: Abl. HKM 3/1998, S. 224 - 232
- Biermann, R., Schul-Beurteilungen – Skizzen zur Evaluation von Schule, in: Loch, W.; Muth, J. (Hrsg.), Lehrer und Schüler – alte und neue Aufgaben, Essen 1990, S. 68 – 82
- Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied u.a. 1995
- Blatt, R.; Salzmann, E.; Schirra, E., Bildungswege und Entwicklungslinien im wirtschaftsberuflichen Schulwesen nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, in: WuE, 1971
- Blättner, F., Geschichte der Pädagogik, 14. Aufl., Heidelberg 1973
- Blech, J., Verbrannte Seelen – Unter Lehrern grassiert das Burnout-Syndrom, in: Die Zeit, 49/1999
- Bonz, B. (Hrsg.), Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart 1996
- Bonz, B., Methoden in der schulischen Berufsbildung, in: Bonz, B. (Hrsg.), Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart 1996, S. 47 – 66
- Borowka, K., Die Fachschulen in Nordrhein-Westfalen - Berufliche Weiterbildung mit innovativem Konzept, in: DbS, 1996, S. 91 - 94
- Brater, M., Aspekte des Strukturwandels der Arbeit, unveröffentlichtes Manuskript, München 1999
- Brunotte, W., Fortbildung zu mittleren kaufmännischen Führungskräften, dargestellt am Vollzeitstudium der Institute der Deutschen Angestellten-Akademie, Diss., Nürnberg 1970
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan,

Stuttgart 1973

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Verfasser: W. Franz, Blätter zur Berufskunde, „Staatlich geprüfter Betriebswirt/staatlich geprüfte Betriebswirtin, 4. Aufl., Nürnberg 1991

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Verfasser: W. Schneider u.a., Blätter zur Berufskunde, Diplom-Betriebswirt (BA)/Wirtschaftsassistent (BA), 1.Aufl., Nürnberg 1989

Bundesinstitut für berufliche Bildung (BiBB), Kaufmännische Weiterbildung – BiBB fordert Vereinheitlichung und Überschaubarkeit, in: DtBFSch, 1979, S. 551 - 552

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bildungsbericht '70 – Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn 1970

Calker, W.von, Das Staatsrecht des Großherzogtums Hessen, Tübingen 1913

Capra, F., Wendezeit – Bausteine für ein neues Weltbild, München 1999

Comelli, G.; Rosenstiel, L. von, Führung durch Motivation, München 1995

Conrad, H.-P., Projektarbeiten in der Fachschule für Elektrotechnik, in: DbS, 46/1994, S. 22 - 24

Czycholl, R., Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, in: Bonz, B. (Hrsg.), Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart 1996, S. 113 - 131

Czerwenka, K. u.a., Schülerurteile über die Schule (Bericht über eine Internationale Untersuchung), Frankfurt 1990

Dahrendorf, R., Bildung ist Bürgerrecht – Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965

Darmstädter Echo (DE) vom 11.1.1999, Ich bekomme ja eh nichts – Nur 10% der Darmstädter Studenten erhalten Bafög – Zwei Drittel haben Nebenjob

Darmstädter Echo (DE) vom 21.11.2000, Aufbruch in die lernende Gesellschaft

Darmstädter Echo (DE) vom 11.1.2001, Für den Ruhestand noch zu jung

Darmstädter Echo (DE) vom 11.1.2001, Schüler sind Kunden der Lehrer - Vortrag von R. Bessoth vor dem Arbeitskreis Schule und Wirtschaft

- Darmstädter Echo (DE) vom 12.1.2001, Ungelernte Lehrkräfte sollen Hessen aus der Klemme helfen
- Darmstädter Echo (DE) vom 26.1.2001, Stiefkind Berufsschule
- Darmstädter Echo (DE) vom 3.2.2001, Aufbruchstimmung im Zuge der Leitbilddiskussion
- Darmstädter Echo (DE) vom 3.2.2001, Bundeskanzler Gerhard Schröder auf einem Kongreß vor Kommunalpolitikern in Rüsselsheim
- Darmstädter Echo (DE) vom 23.2.2001, Qualität am Bildungsstandort Deutschland/Große Werbekampagne für den Lehrerberuf
- Dauenhauer, E., Kaufmännische Erwachsenenbildung in Deutschland im 18. Jahrhundert, Diss., Nürnberg 1964
- Demandt, K.E., Geschichte des Landes Hessen, Kassel/Basel 1959
- Deutsche Berufs- und Fachschule (DtBFSch), Fachkaufmann für Marketing - Weiterbildung für Fachkräfte in der Absatzwirtschaft (o.V.), in: DtBFSch, 1983, S. 220 - 221
- Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
- Deutscher Bundestag – Presse- u. Informationsdienst (Hrsg.), Chronik – Debatten, Gesetze, Kommentare, Bonn o.J.
- Deutscher Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen, Kongreß in Danzig 30.9. bis 4.10.1908, Bd. 40, Leipzig 1909
- Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Die Höhere Wirtschaftsfachschule, Mitgliederversammlung in Kassel am 10. April 1958, Bd. 92, Braunschweig 1958
- Dettmer, H., Der Fachwirt – Prototyp eines kaufmännischen Meisters ?, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, 2/1981, S. 151 - 158
- Diemer, G., 25 Jahre Fachschule für Betriebswirtschaft, in: Wilhelm-Merton-Schule, 25 Jahre Fachschule für Betriebswirtschaft, Frankfurt a.M. (1997), S. 5 – 7
- Dönhoff, M. Gräfin, Deutschland – Deine Kanzler - , Die Geschichte der Bundesrepublik vom Grundgesetz zum Einigungsvertrag, München 1992
- Döring, D. unter Mitarbeit von E. Mezger (Hrsg.), Sozialstaat in der Globalisierung, Frankfurt a.M. 1999

- Dreows, E., Zwischen Hörsaal und Betrieb – Berufsakademien versöhnen Theorie und Praxis und bieten eine straffe Ausbildung, in: Die Zeit, 17/ 2000
- Dubs, R., Die Bedeutung der Führung in einer Schule mit mehr Selbstverantwortung, in: GLB-Impulse, 2/1999, S. 8 - 15
- Dulisch, F., Lernen als Form menschlichen Handelns, 2. Aufl., Bergisch-Gladbach 1994
- Edelmann, W., Lernpsychologie, 5. Aufl., Weinheim 1996
- Ezold, S. Der Prophet im Klassenzimmer, in: Die Zeit, 25/1999 a
- Etzold, S., Ernstfall Unterricht, in: Die Zeit, 49/1999 b
- Etzold, S., Die Leiden der Lehrer, in: Die Zeit, 48/2000
- Ezold, S., Lebenslang Staatsknecht – Die Lehrerbildung soll verbessert werden. Doch das Beamtenrecht verhindert die Reform, in: Die Zeit, 6/2001
- Der Präsident der FH Darmstadt (Hrsg.), Fachhochschule Darmstadt – University of Applied Sciences, Vorlesungs- und Personalverzeichnis Winter 2000/2001
- Faßhauer, U., Professionalisierung von BerufspädagogInnen, Alsbach 1997
- Faulstich, Peter (Hrsg.), Lernkultur 2006 – Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft, München 1990
- Faulstich, P., Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualitäts-Entwicklungs-Management QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 1997, Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster u.a.1997, S. 141 – 196
- Faulstich-Wieland, H., Schule: Ein unbekannter Lebensraum, in: Pädagogik, 7+8/1992, S. 14 - 17
- Federle, S., Reichseinheitliche Benennung im Berufs- und Fachschulwesen, in: Abl.Reichsmin.f.Erz.,Wiss. U. Volksb., 1937, S. 212 – 215
- Fend, H., Sozialgeschichte der Bedingungen des Aufwachsens und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, in: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.), Schulentwicklung im Umbruch: Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule, Wiesbaden/Konstanz 1992, S. 35 - 51
- Fend, H., Qualität im Bildungswesen; Schulforschung zu

Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung,  
Weinheim/München 1998

Fischer, L. (Hrsg.), Arbeitszufriedenheit, Stuttgart 1991

Fischlein, W., Zur Reform des beruflichen Schulwesens in Hessen,  
in: WuE, 3/1971, S. 56 – 61

Fischlein, W., Zur Entwicklung der Fachschulen für Wirtschaft –  
Referat zur Referententagung 1991, in: WuE, 1991, S. 416 - 417

Fischlein, W., Zeitbezogene Schwerpunkte der Bildungspolitik in  
Fünf Jahrzehnten „Wirtschaft und Erziehung“, in: WuE, 1/1999,  
S. 11 – 21

Flaake, K., Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern – Eine  
empirische Untersuchung, Frankfurt a.M. 1989

Frankfurter Rundschau (FR) vom 12.1.2001 zur Einstellung von  
nichtpädagogisch ausgebildeten Quereinsteigern zum Lehrerberuf

Frankfurter Rundschau (FR) vom 23.2.2001, Länder werben für den  
Lehrerberuf/Flickwerk

Franz, W., Die Studierenden an Wirtschaftsfachschulen der Fachrichtung  
Handel – Grundlegung und Ergebnisse einer empirischen  
Untersuchung, in: DtBFSch, 11/1973, S. 811 - 835

Franz, W., Die Studierenden an Wirtschaftsfachschulen der Fachrichtung  
Handel, Bern u. Frankfurt 1974

Franz, W., Zur Entwicklung der kaufmännischen Fachschulen, in: WuE,  
1977, S. 161 – 164

Fritz-Vannahme, J., Lust und Leid der Schule, in: Zeit-Punkte, 2/1996, S. 3

Fröbel, F. u.a., Umbruch in der Weltwirtschaft – Die globale Strategie:  
Verbilligung der Arbeitskraft/Flexibilisierung der Arbeit/Neue  
Technologien, Hamburg 1986

Führ, Chr., Deutsches Bildungswesen seit 1945 – Grundzüge und Probleme,  
Neuwied u.a. 1997

Gebert, D.; Rosenstiel, L. von, Organisationspsychologie, 3. Aufl.,  
Stuttgart u.a. 1992

Geißler, K.-A., Auswirkungen der Qualifizierungsoffensive auf Ausbildung  
und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften, in: Gerds P. u.a. (Hrsg.), Aus-  
und Weiterbildung von Berufspädagogen, Alsbach 1989, S. 197 - 202

- Geprüfte Betriebswirte – 70.000 Mark mehr Gehalt, in: Wirtschaftswoche, 26/1976, S. 52 ff.
- Gesamtverband der Lehrer an beruflichen Schulen (GLB), Rede der Kultusministerin Karin Wolff auf dem Hessischen Berufsschultag, in: GLB-Impulse, 6/1999
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbRmbH (Hrsg.), Das GAB-Verfahren – Qualitätssicherung – Qualitätsentwicklung, Pädagogische und soziale Einrichtungen, München 1999
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Die Wirtschaftsfachschule aus gewerkschaftlicher Sicht, in: DtBFSch, 11/1973, S. 484 - 852
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Das hessische Schulgesetz i.d.F. vom 15.5.1997, Frankfurt 1997
- Giarini, O.; Liedtke, P. M., Wie wir arbeiten werden, Hamburg 1998
- Girgensohn, J., Die Wirtschaftsfachschule und ihre Stellung im beruflichen Schulwesen, in: WuE, 1972, S. 42 - 44
- Gönner, K.; Reip, H. (Hrsg.), Unterrichtsplanung für kaufmännische Schulen – Einführung in die Theorie und Praxis des Unterrichts, Bad Homburg v.d.H. u.a. 1977
- Gralki, H.O. u.a., Evaluation schafft Autonomie – Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen, Berlin 1993
- Graudenz, I.; Randoll, D., Schule im Urteil von Abiturienten – Ergebnisse einer Befragung von jungen Erwachsenen über ihre Wahrnehmung von Schule, Frankfurt 1992
- Grühn, D.; Gattwinkel, H. (Hrsg.), Evaluation von Lehrveranstaltungen – Überfrachtung eines sinnvollen Instruments?, Berlin 1992
- Grüner, G., Das berufsbildende Schulwesen in der BRD – Tatbestände und Entwicklungstrends, in: DbS, 1 /1980, S. 42 – 58
- Hacker, W., Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie, Berlin (Ost) 1973
- Halfpap, K., Dynamischer Handlungsunterricht, Darmstadt 1983
- Handwerkskammer Rhein-Main – Akademie des Handwerks, Betriebswirt des Handwerks, Frankfurt o.J. (ca. 1999)
- Handelskammer der freien Stadt Frankfurt, Jahresbericht für 1863/1864, Frankfurt a.M. 1864/1865



- Handelskammer zu Frankfurt am Main, Jahresbericht für 1893,  
Frankfurt a.M. 1894
- Heiner, M., Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und  
Qualitätssicherung, in: Heiner, M. (Hrsg.), Qualitätsentwicklung durch  
Evaluation, Freiburg 1996, S. 20 - 47
- Heiner, M., Qualitätsentwicklung durch Evaluation, in: Peterander, F.;  
Speck, O. (Hrsg.), Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen,  
München 1999, S. 63 - 88
- Hengsbach, F., Ein erweiterter Gesellschaftsvertrag im Schatten der  
Globalisierung, in: Döring, D. u.a. (Hrsg.), Sozialstaat in der  
Globalisierung, Frankfurt a.M. 1999, S. 40 – 88
- Herrmann, T., Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, 2.  
Aufl., Göttingen 1972
- Hess. Kultusministerium (HKM), Amtsblatt 1964 – 2000
- Hess. Kultusministerium, Rahmenlehrpläne für die beruflichen Schulen des  
Landes Hessen, Fachbereich berufsbezogener Unterricht, Grundlegung  
der Gesamtkommission, Wiesbaden o.J. (ca. 1973)
- Hess. Kultusministerium (Hrsg.), Hessen ´80, Moderne Schule für alle:  
Großer Hessenplan – Schulentwicklungsplan, 2 Aufl., Wiesbaden 1970
- Hess. Kultusministerium (Hrsg.), Rahmenplan - Zweijährige Fachschule,  
Fachbereich Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft,  
Wiesbaden 1999
- Hess. Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.),  
Schulprogramme und Evaluation in Hessen, Ein Einstieg in die  
Problematik, in: Abl. HKM, 10/1996, S. 546 - 560
- Hess. Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.),  
Schulprogramme und Evaluation in Hessen – Evaluation in der Schule  
und für die Schule, Arbeits- und Diskussionsentwurf, Projektgruppe  
„Schulprogramme und Evaluation in Hessen“, in: Abl. HKM, 3/1997,  
S. 143 – 173
- Hess. Statistisches Landesamt, Statistische Berichte - Verzeichnis der  
beruflichen Schulen in Hessen, Wiesbaden 1965 bis 2000
- Höfler, A., Die Fachoberschule in Hessen, in: DbS, 7+8/1981, S. 445 – 451
- Industrie- und Handelskammer Darmstadt, „Betriebswirt IHK“ –  
Rahmenstoffplan Stand 3/1998 und Prüfungsordnung vom 1.12.1996
- Jäger, R. S. u.a., Die Zukunft der Schule, oder: Welche Vorstellungen

- haben Schülerinnen und Schüler von Schule? – Ergebnisse einer Befragung, Landau 1997
- Kanders, M. u.a., Schülerschelte für die Lehrer, in: Zeit-Punkte, 2/1996, S. 34 - 37
- Klauder, W., Ohne Fleiß kein Preis – Die Arbeitswelt der Zukunft, Zürich/Osnabrück 1990
- Klause, D., Die Fachwirtekonzeption des Deutschen Industrie- und Handelstages, in: DtBFSch, 4/1975, S. 241 - 252
- Knaut, H., Zum Ausbau der Fachschule, in: WuE, 3/1971, S. 69 - 71
- Korndörfer, W., Planspiele an Höheren Wirtschaftsfachschulen, in: DtBFSch, 5/1967, S. 363 – 372
- Krieger, E., Die Idee der Höheren Wirtschaftsfachschule unter Berücksichtigung ausländischer Erfahrungen bei der Ausbildung mittlerer Führungskräfte für die Wirtschaft, Diss., Nürnberg 1966
- Lenske, W.; Werner, D., Institut der deutschen Wirtschaft Köln – Die IW-Umfrage zu Ausbildung und Beschäftigung 2000 – Schwerpunktthema: Globalisierung und internationale Berufskompetenz, Auszug aus den Ergebnissen einer bundesweiten Unternehmensumfrage, Köln 2000
- Loch, W.; Muth, J. (Hrsg.), Lehrer und Schüler – alte und neue Aufgaben, Essen 1990
- Locke, E.A., The nature and causes of job satisfaction, in: Dunnette, M.D. (Hrsg.), Handbook of industrial and organizational psychology, Chicago 1976, S. 1297 - 1349
- Löbner, W., Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, in: Löbner, W. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 11 – 25
- Löbner, W., Hochschulbildung des kaufmännischen Nachwuchses, in: Löbner, W. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 229 - 236
- Löbner, W., Der Betriebswirt (HWF) und die Wirtschaftspraxis, in: DtBFSch., 2/1968, S. 81 – 88
- Löbner, W., Die Fachschulen des Einzelhandels als Träger beruflicher Fortbildung, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 1975, S. 169 - 175
- Löbner, W., Der staatlich geprüfte Betriebswirt, in: WuE 1977, S. 6 – 8
- Lorent de, H.-P.; Czarnecki, S., Supervision – Nachdenken über den Arbeitsplatz Schule, in: Pädagogik, 9/1995, S. 33 - 34

Loy, W., Staatlich geprüfter Technischer Textilkauflmann –  
Aufstiegchancen für Kaufleute an der Textilfachschule Münchberg, in:  
DbS, 11/1981, S. 655 – 661

Mager, R.F., Lernziele und programmierter Unterricht, Dt. Übers., 2. Aufl.,  
Weinheim 1972

Mager, R.F., Zielanalyse, Dt. Übers., Weinheim 1973

Markstahler, J., Zur Diskussion um die Qualität von Schule in der  
Bundesrepublik Deutschland – Thesen zum bildungspolitischen  
Hintergrund, unveröffentlichter Vortrag, gehalten anlässlich eines  
Seminars des Hess. Landesinstituts für Pädagogik in Weilburg,  
28.6.1999

Martin, H.P.; Schuhmann, H., Die Globalisierungsfalle – Der Angriff auf  
Demokratie und Wohlstand, Reinbek 1996

Mayntz-Trier, R. (Hrsg), Materialien und Analysen zum Fachschul-  
bereich, Stuttgart 1971

Max-Weber-Schule Gießen - 100 Jahre kaufmännische Schulen in Gießen  
1893 - 1993, Gießen 1993

Mead, G.H., Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des  
Sozialbehaviorismus, Frankfurt a.M. 1968

Mertens, D., Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine  
moderne Gesellschaft, in: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und  
Berufsforschung, Nürnberg 1974, S. 36 - 43

Minderop, D., Anregungen für Deutschland? – in: Bertelsmann  
Stiftung (Hrsg.), Berufliche Bildung der Zukunft, Bd. 1,  
Gütersloh 1999, S. 157 – 170

Müller, B.W., Soziale Herkunft und Erwartungen der Studierenden an  
kaufmännischen Fachschulen – Ergebnisse einer empirischen  
Untersuchung, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 1974, S. 334 - 338

Müller, H., Alternativen zum Hochschulstudium, in: WuE, 7/8 1982,  
S. 225 – 229

Müller-Lutz, H.L., Die Bedeutung der kaufmännischen Fachschulen  
(Wirtschaftsfachschulen) für die Berufsbildung, in: DtBFSch, 11/1973,  
S. 843 - 848

Möller, Chr., Technik der Lernplanung, 5. Aufl., Weinheim 1974

- Neuberger, O., Messung der Arbeitszufriedenheit – Verfahren und Ergebnisse, Stuttgart u.a. 1974
- Neuberger, O., Theorien der Arbeitszufriedenheit, Stuttgart u.a. 1974
- Neuberger, O., Führungsverhalten und Führungserfolg, Berlin 1976
- Neuberger, O., Organisation und Führung, Stuttgart u.a. 1977
- Neuberger, O.; Kompa, A., Wir, die Firma, Weinheim 1987
- Nüßle, W., Qualitätssicherung in der Sozialarbeit – Tabu oder Notwendigkeit, in: Neue Praxis, 5/1994
- Oleschowski, R., Das alternde Gedächtnis – Lernleistung und Lernmotivation Erwachsener, Bern u.a. 1969
- Pädagogik, Was wissen wir von unseren Schülern?  
Heft 7/8, 1992, S. 6 – 38
- Pätzold, G., Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen, in: ZfBWipäd ,5/1995, S. 458 - 474
- Pahlke, T.; Pahlke, J., „Kosten“ und „Nutzen“ der Ausbildung zum Staatlich geprüften Betriebswirt, in: DtBFSch, 4/1977, S. 253 – 263
- Peterander, F.; Speck, O. (Hrsg.), Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen, München 1999
- Peter-Paul-Cahensly-Schule, Festschrift aus Anlaß des 30-jährigen Bestehens der kaufmännischen Berufsfachschule 1938 – 1968, Limburg 1968
- Picht, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965
- Preizt, O. u.a., Entwurf einer Schul- und Lehrverfassung für Höhere Wirtschaftsfachschulen, in: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen (Hrsg.), Bd. 84, Braunschweig 1959
- Preizt, O., Die kaufmännischen Fachschulen, in: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 195 – 204
- Preizt, O., Idee, Gestalt und Verwirklichung der Höheren Wirtschaftsfach-Schule, in: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen (Hrsg.), Band 100, Braunschweig 1964

Prell, S, Handlungsorientierte Schulbegleitforschung, Frankfurt a.M. 1984

Preußischer Minister für Handel u. Gewerbe, Bestimmungen über  
Einrichtung und Lehrpläne der öffentlichen Handels- und höheren  
Handelsschulen, Erlaß vom 8.4.1916, IV 1034, HMBL.1916, S. 112 ff

Prognos AG, Die Arbeitsmärkte im EG-Binnenmarkt bis zum Jahr 2000,  
Nürnberg 1990

Randoll, D., Schulwirklichkeiten – Vergleichende Betrachtung der  
Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur  
Wahrnehmung von Schule, Baden-Baden 1997

Rasch, A., Höhere Fachschulen für Kaufleute, in: Deutscher Verband  
für das kaufmännische Bildungswesen, Bd. 73, Braunschweig 1929,  
S. 27-37

Reckmann, H., Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern:  
Empirische Befunde zur Planung und Gestaltung von  
Lehrerfortbildung, Soest 1992

Robinson, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculums, 3. Aufl.,  
Neuwied/Berlin 1971

Röhrs, H. (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt,  
Frankfurt a.M. 1967

Rolff, H.-G., Autonome Schule oder ein Geschenk der Obrigkeit –  
Schulentwicklung als Lernprozeß: Zur Rolle der Lehrer und der  
Leitung, in: Frankfurter Rundschau, 41/1992

Rolff, H.-G., Lehren im Haus des Lernens, Überlegungen zu einem  
Lehrerleitbild, in: Pädagogik, 4/1997, S. 33 – 35

Rosenstiel, L. von, Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in  
Organisationen – Leistung und Zufriedenheit, Berlin 1975

Rosenstiel, L. von, Die „lernende Organisation“ als Ausgangspunkt für  
Qualitätsentwicklung, in: Peterander, F.; Speck, O. (Hrsg.),  
Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen, München 1999,  
S. 41 - 62

Rosenstiel, L. von, Grundlagen der Organisationspsychologie, 4. Aufl.,  
Stuttgart 2000

Rösner, E. u.a. (Hrsg.), Lehreralltag – Alltagslehrer, Authentische  
Berichte aus der Schulwirklichkeit, Weinheim/Basel 1996

- Rürup, B., Wissenschaftsstadt Darmstadt – Befunde und Perspektiven, Vortrag vor ProRegio Darmstadt, Stadt- und Regionalmarketinggesellschaft e.V., Darmstadt, gehalten am 18.8.1999
- Rützel, J., Strukturorientierung als Verzahnung von Wissenschaft, Berufswissen und subjektiven Erfahrungen vor dem Hintergrund beschleunigter struktureller Wandlungsprozesse, in: Eckert, M.; Rützel, J. (Hrsg.), Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung, Frankfurt 1994, S. 21 - 53
- Rützel, J., Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung, in: Berufsbildung, 43/1997, S. 5 – 9
- Rützel, J., Anforderungen an die Gestaltung selbstbestimmten multimedialen Lernens, in: Wiemeyer, J.; Singer, R. (Hrsg.), Multimedia im Sport – Grundlagen und Anwendungen, Darmstadt 1999, S. 31 – 50
- Rützel, J., Vocational training cooperation in times of internationalisation and individualisation, in: Kohn, G. u.a. (Hrsg.), Compatibility of Vocational Qualification Systems, Berlin 2000, S. 26 – 42
- Rützel, J., Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung – Einführende Überlegungen, in: Rützel, J. (Hrsg.), Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung, Bielefeld 2000, S. 5 - 16
- Schaarschmidt, U., Älterwerden und berufliche Eignung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Pädagogik, 12/1998, S. 11 – 13
- Schilling, F., Das deutsche Fortbildungsschulwesen, Leipzig 1908
- Schrader, H., Realistische Bildungspolitik, in: WuE, 1949, S. 57 ff.
- Schuster, D., Die Fachschule für Betriebswirtschaft – Entwicklung und Ausblick, in: Max-Weber-Schule Gießen - 100 Jahre kaufmännische Schulen in Gießen 1893 - 1993, Gießen 1993, S. 99 – 107
- Schuster, D., Projektarbeit in der Fachschule für Betriebswirtschaft, in: Winklers Flügelstift, 1/1994, S. 22 – 26
- Spiewak, M., Das fliegende Klassenzimmer – Deutsche Pädagogen proben den Wandel, in: Die Zeit, 49/1999
- Speck, O., Die Ökonomisierung sozialer Qualität, München 1999
- Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.), Schulentwicklung im Umbruch: Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule, Wiesbaden/Konstanz 1992

- Steffens, U., Bargel, T., Schreiber, N., Schule im Wandel – Grundlagen zur Lehrplanarbeit in Hessen, in: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.), Schulentwicklung im Umbruch: Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule, Wiesbaden/Konstanz 1992, S. 162 - 184
- Steinert, N., Die finanzielle und soziale Sicherung an der Wirtschaftsfachschule, in: DtBFSch, 1975, S. 965 - 969
- Stiehl, H., Handlungslernen – Begriffe, Konstrukte, Konzepte, Defizite. Der Versuch einer Systematisierung, in: Pässe-Tietjen, M. (Hrsg.), Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders, Wetzlar 1985, S. 86 – 108
- Stratmann, K., Neue Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Dauer, in: DtBFSch, 1981, S. 251
- Struck, P., Lehrer-Leistung: Mangelhaft, in: Spiegel-special, 11/1996, S. 16 - 20
- Terhart, E. u.a., Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt 1994
- Terhart, E., Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Pädagogik, 4/1997, S. 6 – 10
- Thoma, G., Die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt und Ansätze zu ihrer Überwindung, unveröffentlichtes Manuskript der Aral-Stiftung, Bochum 2000
- Thyssen, S., Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, Essen 1954
- Triandis, H.C., Einstellungen und Einstellungsänderungen, Weinheim-Basel 1975
- Urbschat, Das Werden und Wirken des Braunschweiger Verbandes im Dienste der Berufserziehung des Kaufmannes, in: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen, Bd. 88, 1955
- Vähning, K., Mentoring – Zu zweit geht's leichter, in: Uni Magazin, 2/2001, S. 48 - 51
- Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW), Weiterentwicklung des Fachschulwesens, in: WuE, 1973, S. 205 – 206
- Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW), Gravierende

- Fehlentwicklung der Lehrerversorgung an kaufmännischen Schulen zu befürchten, in: WuE, 10/1995, S. 329 - 333
- Volk, E., Die Technikerschulen in der Bundesrepublik Deutschland – Sachstand, Probleme und Vorschläge – in: Mayntz-Trier, R. (Hrsg.), Materialien und Analysen zum Fachschulbereich, Stuttgart 1971, S. 129 - 164
- Waigand, K.; Traut, O., Das kaufmännische Schulwesen in den Ländern der BRD und in West-Berlin – Teil Hessen - , in: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 452 – 459
- Walger, G., Praxis im Studium der Wirtschaftswissenschaft – Das Mentorenformenkonzept, Sonderdruck aus: Walger, G. (Hrsg.), Das Mentorenformenkonzept. Unternehmenspraxis im Universitätsstudium – Konzeption und Erfahrungen, Bern u.a. 1993
- Walger, G., Die Universität in der Wissensgesellschaft, Wittener Diskussionspapiere Nr. 61, 5/2000
- Walger, G.; Neise, R., Praxisreflexion – Weiterbildung für Führungskräfte, in: Wittener Jahrbuch für ökonomische Literatur, Marburg 1997, S. 295 - 306
- Weinert, A. B., Organisationspsychologie – Ein Lehrbuch, 4. Aufl., Weinheim 1998
- Weinert, F.E., Eine Lernmethode allein wird nicht genügen – Enttäuschende Schülerleistungen und verschiedene Unterrichtskonzepte, in: GLB-Impulse, 1/1999, S. 26 - 28
- Wiese, H., Die Entwicklung des kaufmännischen Schulwesens im Großherzogtum Hessen und bei Rhein, Alsbach 1981
- Wilhelm-Merton-Schule, 25 Jahre Fachschule für Betriebswirtschaft, Frankfurt a.M. (1997)
- Winkel, R., Schulreform konkret, oder: Wie Schule ist und wie Schule sein könnte, in: Steffens, U.; Bargel, T. (Hrsg.), Schulentwicklung im Umbruch: Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule, Wiesbaden/Konstanz 1992, S. 139 – 147
- Wirtschaft und Erziehung (WuE), Staatlich geprüfte Betriebswirte, 1973, S. 57 – 58
- Witt, R., Kaufmännische Berufstätigkeit als Umgang mit Wissen – Zur Weiterführung des Konzepts kognitiver Schlüsselqualifikationen, in: Euler, D. (Hrsg.), Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen



für die Lernorte?, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 214), Nürnberg 1998, S. 83 - 90

Wopp, C., Handlungsorientierter Unterricht, in: Haller H.D.; Meyer, H. (Hrsg.), Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 3 – Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1986, S. 600 – 606

Wulf, Chr. (1983), Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., München

Zeiger, (o.N.) (Hrsg.), Öffentliche Handelslehranstalt Darmstadt: Staatliche kaufmännische Berufsschule, einjährige, zweijährige und höhere Handelsschule, Bericht über die ersten fünf Schuljahre (1922 – 1927), Darmstadt 1927

Zeitschrift für das gesamte kaufmännische Unterrichtswesen (ZfdgkU), Nr. 7, Oktober 1898

Ziegler, A. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen, Bd. 1, Leipzig 1916

Ziegler, A., Höhere Handelsschulen, in: Ziegler, A. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen, Bd. 1, Leipzig 1916, S. 399 – 417

Ziehm, S., Berufskonzept und Modularisierung, Alsbach 1998

## **11. Anhang**

### **11.1 Anhang 1: Kriterien zur Differenzierung „einfacher“ kaufmännischer Fachschulen und der Höheren Wirtschaftsfachschulen**

**Quelle:** Preitz, O., Die kaufmännischen Fachschulen, in: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 195 – 204

### **1. Kaufmännische Fachschule**

- Förderung „vorwärtsstrebender“ junger Kaufleute
- Vermittlung vertiefter Fachkenntnisse über das kaufmännische Grundwissen der Berufsschule hinaus
- Befähigung, auf Gebieten spezieller Wirtschaftszweige und betrieblicher Funktionen selbständig und verantwortlich zu arbeiten
- Förderung der gesamten Persönlichkeit und des staatsbürgerlichen Denken und Handelns
- Voraussetzungen: Abgeschlossene „Volksschulbildung“ und abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung
- Dauer: 2 Semester als Vollzeitschulen, 4 Semester als Teilzeitschulen, insgesamt mind. 600 Unterrichtsstunden

### **2. Höhere kaufmännische Fachschule – Höhere Wirtschaftsfachschule (HWF)**

- Begabte und strebsame Kaufleute sollen sich auf wissenschaftlicher Grundlage eine höhere, systematisch vertiefte wirtschaftliche Bildung aneignen können
- Vermittlung von Kenntnissen in Zusammenhängen sowie Schulung des wirtschaftstheoretischen und praktischen Denkens
- Befähigung, im mittleren Führungsbereich selbständig Entscheidungen zu treffen und auf Veränderungen im Wirtschaftsleben flexibel zu reagieren
- Förderung der Fähigkeit, komplexe Phänomene der Wirtschaft zu analysieren, Befähigung zu kritisch-rationalem Denken
- Hinführung zu einem „durchgeistigten und nach sittlichen Normen ausgerichteten Lebens“ (Preitz, 1963, S. 197); Verständnis politischer, staatsbürgerlicher und sozialer Probleme
- Voraussetzungen: Mittlerer Bildungsabschluß, abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung und mind. 1 Jahr Berufspraxis
- Dauer: 4 Semester in Vollzeitform, 8 Semester in Teilzeitform
- Durchlässigkeit: Begabte Absolventen mit deutlich erkennbarer wissenschaftlicher Begabung sollen an die Hochschule wechseln können.

## **11.2 Anhang 2: Typologisierung kaufmännischer Fachschulen**

**Quelle:** Franz, W., Die Studierenden an Wirtschaftsfachschulen der Fachrichtung Handel, Bern u. Frankfurt 1974, S. 62 – 70

### **Trägerschaft:**

- Öffentliche Trägerschaft: Länder, Landkreise, Städte
- Private Trägerschaft: Schulvereine, Fachverbände, private Institute als Schulunternehmer

In Hessen dominierte bis Anfang der siebziger Jahre private Trägerschaft, um dann durch öffentliche Fachschulen abgelöst zu werden.

**Organisatorische Selbständigkeit:** Da es primär private Träger gab, waren die entsprechenden Fachschulen organisatorisch selbständige Einheiten. Mit zunehmender Neugründung öffentlicher Fachschulen wurden diese ausnahmslos an eine bestehende kaufmännische Schule angebunden

**Zulassungsbedingungen:** Hauptschulabschluß, erfolgreiche Berufsausbildung und ein bis zwei Jahre Berufspraxis. Für die Höheren Fachschulen entsprechend mittlere Reife und ggf. Eignungstests

**Zeitform des Unterrichts:** Vollzeitschule, Teilzeitschule (an mind. zwei Abenden und samstags) oder Kombinationsform (1. u. 2. Jahr Teilzeitform, 3. Jahr Vollzeitform). In den Branchenfachschulen überdurchschnittlich hoher Anteil an Teilzeitunterricht.

**Dauer der Lehrveranstaltungen:** Bei Tagesunterricht von einem bis vier Semestern, bei Teilzeitunterricht entsprechend länger. Die Regel dürfte eine zweisemestrige Grundstufe und eine ebensolange Fachstufe sein.

**Fachrichtung:** Im kaufmännischen Bereich unterscheidet man zwischen

- wirtschaftszweig- oder branchenbezogenen Fachschulen, z.B. Fachschulen für den Einzelhandel, Außenhandel, Banken u.ä
- funktionsbezogenen Fachschulen, z.B. Fachschulen für Werbung, Beschaffung, Absatz, Rechnungswesen u.ä.
- allgemeinen kaufmännischen Fachschulen (Bezeichnung auch als primär-betriebswirtschaftsbezogen oder fachrichtungsneutral)

In Hessen existierten weder vor noch nach dem 2. Weltkrieg kaufmännische Fachschulen. Aber auch außerhalb des Bundeslandes Hessen gab es bis ca. 1969 keine Neugründungen von branchen- oder funktionsbezogenen Typen, während die allgemeinen kaufmännischen Fachschulen in der Ausprägung der Höheren Wirtschaftsfachschulen die Regel waren, aber „einfache“ öffentliche Fachschulen ab 1972 nahezu ausschließlich in diesem Typus begründet wurden.

**Abschlüsse:** Es gibt Fachschulen mit und ohne Abschlußberechtigung. Handelt es sich um schulinterne Prüfungen – häufig bei privaten Instituten -, wird die nicht geschützte Berufsbezeichnung „praktischer Betriebswirt“ vergeben, während staatlich anerkannte Schulen oder öffentliche Schulen die geschützte Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfter Betriebswirt“ bzw. die Höheren Wirtschaftsfachschulen die geschützte Berufsbezeichnung „Betriebswirt (HWF) bzw. Betriebswirt (grad.)“ vergeben.

### 11.3 Anhang 3: Überblick über kaufmännische Fachschulen in Deutschland um 1963

**Quelle:** Preitz, O., Die kaufmännischen Fachschulen, in: Löbner, W. u.a. (Hrsg.), Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 198 ff.

- Deutsche Drogisten-Akademie Braunschweig (1880 gegründet); Dauer 2 Semester mit 1800 Unterrichtsstunden, 30% kaufmännische und 70% warenkundliche Fächer
- Fachschule für Lebensmitteleinzelhandel Neuwied; Tagesschule mit Internat; Dauer 20 Wochenkurse mit 1000 Unterrichtsstunden; inhaltlich Betriebswirtschaftslehre, Betriebsführung, Werbung, Waren- und Verkaufskunde, Ladenbau und Ladeneinrichtung
- Fachschule für Textileinzelhandel Nagold; Tagesschule, Dauer 2 Semester, 2/3 Warenkunde, 1/3 Werbelehre, Verkaufskunde, Betriebsführung, Rechnungswesen und allgemeine Lerngebiete
- Fachschule für Möbeleinzelhandel Köln; Dauer 2 Semester, inhaltlich Allgemeine Wirtschaftskunde und Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Warenkunde, Verkaufsförderung, Innendekoration, Stilkunde
- Fachschule für Eisen- und Hausrateinzelhandel Wuppertal-Elberfeld; Tagesschule, Dauer 2 Semester, inhaltlich Warenkunde, Verkaufskunde, Dekoration, Werbung, Rechnungswesen, Rechnungskontrolle, Betriebswirtschaftslehre
- Werbefachschulen in Hamburg, München, Köln und Hannover; verschiedene Dauer und Inhalte, Abschluß als „Werbeassistent“
- Textil-Ingenieurschulen in Aachen, Mönchengladbach-Rheydt, Neumünster, Reutlingen, Lambrecht und Münchberg; Dauer ein oder zwei Semester; 25% kaufmännische und 75% technische Fächer (eine Art Wirtschaftsingenieurstudium auf Fachschulniveau) [vgl. z.B. Loy, 1981, S. 655-661]
- Fachschulen für das Hotel- und Gaststättengewerbe Heidelberg und Dortmund
- Sparkassenfachschulen (oft mit Kommunalverwaltungsfachschulen verbunden) in Hannover, Stuttgart, Mannheim und Kaiserslautern als Vorstufen zum Besuch der oberen Fachstufe in Bonn (Tagesschule; Dauer 2 Semester, Abschluß „Höhere Fachprüfung“)

## 11.4 Anhang 4: Rechtsvorschriften zur Fachschule für Betriebswirtschaft

(Abl. HKM vom 8.8.1995, 9/95, S. 506 ff. sowie 1/98, S. 89)

### Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8. August 1995

Gült. Verz. Nr. 722

#### Übersicht

#### I. Allgemeines

- § 1 Geltungsbereich, Gliederung
- § 2 Aufgabe, Berechtigungen

#### II. Ausbildung

- § 3 Dauer, Organisationsformen
- § 4 Aufnahmevoraussetzungen
- § 5 Aufnahme und Auswahlverfahren
- § 6 Inhalt und Organisation der Ausbildung
- § 7 Projektarbeit
- § 8 Jahreszeugnis, Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt

#### III. Prüfung für Studierende

- § 9 Zweck und Gliederung der Abschlußprüfung
- § 10 Prüfungsausschuß
- § 11 Gäste
- § 12 Vorbereitung der Abschlußprüfung
- § 13 Meldung zur Abschlußprüfung
- § 14 Prüfungstermine
- § 15 Schriftliche Prüfung
- § 16 Praktische Prüfung
- § 17 Vornoten
- § 18 Mündliche Prüfung
- § 19 Prüfungsergebnisse
- § 20 Rücktritt, Verhinderungen
- § 21 Nachprüfung
- § 22 Wiederholung der Abschlußprüfung
- § 23 Niederschriften und Aktenvermerke
- § 24 Prüfungszeugnisse
- § 25 Ordnungswidriges Verhalten
- § 26 Ablegen einer Ergänzungsprüfung

#### IV. Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife

- § 27 Zulassung zur Zusatzprüfung
- § 28 Termine und Inhalte der Zusatzprüfung

- § 29 Prüfungsausschuß
- § 30 Durchführung der Zusatzprüfung
- § 31 Prüfungsergebnis und Zeugnis

#### V. Zusatzprüfung in Berufs- und Arbeitspädagogik

- § 32 Zulassung zur Zusatzprüfung
- § 33 Termine und Inhalte der Zusatzprüfung
- § 34 Prüfungsausschuß
- § 35 Durchführung der Zusatzprüfung
- § 36 Prüfungsergebnis und Zeugnis

#### VI. Prüfungen für Externe

- § 37 Allgemeines
- § 38 Zulassungsvoraussetzungen
- § 39 Zulassungsantrag
- § 40 Zulassung zu den Prüfungen
- § 41 Durchführung der Prüfungen
- § 42 Prüfungsergebnisse
- § 43 Prüfungszeugnisse und Bescheinigungen
- § 44 Prüfungsgebühren

#### VII. Schlußbestimmungen

- § 45 Zuständigkeiten
- § 46 Übergangsvorschriften
- § 47 Aufhebung von Vorschriften
- § 48 Inkrafttreten

#### Anlagen

Auf Grund des § 44 in Verbindung mit § 185 Abs. 1 des Hessischen Schulgesetzes vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233), geändert durch Gesetz vom 28. November 1994 (GVBl. I S. 695), wird verordnet:

#### I.

#### Allgemeines

#### § 1

#### Geltungsbereich, Gliederung

(1) Diese Verordnung gilt für Zweijährige Fachschulen, die auf Abschlußprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen oder vergleichbaren Qualifikationen aufbauen und zu einem schulischen Berufsabschluß führen.

(2) Diese Fachschulen sind in Fachrichtungen und Schwerpunkte gegliedert. Die Fachrichtungen sind nach Fachbereichen wie folgt geordnet:

#### FACHBEREICH GESTALTUNG

Berufsbezeichnung: Staatlich geprüfte Gestalterin  
Staatlich geprüfter Gestalter

Fachrichtung Schwerpunkt(e)

Edelmetallgestaltung Emaillieren  
Fassen  
Gerät/Silberschmieden  
Gravieren  
Schmuck/Goldschmieden  
Ziselieren

Glasgestaltung –

#### FACHBEREICH TECHNIK

Berufsbezeichnung: Staatlich geprüfte Technikerin  
Staatlich geprüfter Techniker

Fachrichtung Schwerpunkt(e)

Bautechnik Baubetrieb  
Hochbau  
Stahlbetonbau  
Tiefbau  
Bausanierung und Denkmalpflege

Bekleidungstechnik Fertigung  
Gestaltung  
Produktmanagement

Biotechnik –

Chemietechnik Labortechnik  
Produktionstechnik  
Umweltanalytik

Drucktechnik –

Elektrotechnik Computersystem- und  
Netzwerktechnik  
Energietechnik und  
Prozeßautomatisierung  
Informations- und  
Kommunikationstechnik  
Prozeßleittechnik/Meß- und  
Regelungstechnik

Farb- und  
Lacktechnik Gestaltung und  
Denkmalpflege

Feinwerktechnik Optik-Elektronik  
Produktionsautomatisierung

Glas- und  
Fensterbautechnik –

Glastechnik Glasapparatebautechnik

Heizungs-, Lüftungs-  
und Klimatechnik –

Holztechnik –

Kälteanlagentechnik –

Karosserie- und  
Fahrzeugtechnik –

Kunststoff- und  
Kautschuktechnik –

Maschinentechnik Allgemeiner Maschinenbau  
Automatisierungstechnik  
Fertigungstechnik  
Konstruktion  
Verfahrenstechnik  
Wirtschaft

Milchwirtschaft  
und Molkereitechnik –

Sanitärtechnik –

Umweltschutz-  
technik Labortechnik  
Verfahrenstechnik

#### FACHBEREICH WIRTSCHAFT

Berufsbezeichnung: Staatlich geprüfte  
Betriebswirtin  
Staatlich geprüfter  
Betriebswirt

Fachrichtung Schwerpunkt(e)

Agrarwirtschaft –

Betriebswirtschaft Controlling  
Finanzwirtschaft  
Logistik  
Marketing  
Personalwirtschaft  
Wirtschaftsinformatik

Großhaushalt –

Hotel- und Gast-  
stättengewerbe –

Die Einrichtung einer Fachrichtung oder eines weiteren Schwerpunktes bedarf der Genehmigung durch das Kultusministerium.

#### § 2

##### Aufgabe, Berechtigungen

(1) Die berufliche Weiterbildung an Fachschulen hat zum Ziel, Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen.

(2) Wer die Abschlußprüfung bestanden hat, ist berechtigt, die dem Fachbereich, der Fachrichtung und dem

Schwerpunkt entsprechende Berufsbezeichnung nach § 1 Abs. 2 zu führen.

(3) Mit Bestehen der Abschlußprüfung erhalten Studierende, die bei Aufnahme in die Zweijährige Fachschule den Hauptschulabschluß oder einen gleichwertigen Abschluß nachweisen, einen dem Mittleren Abschluß (Realschulabschluß) gleichwertigen Abschluß zuerkannt, wenn sie in den Fächern Deutsch und Englisch mindestens ausreichende Leistungen erreichen.

(4) Über ein zusätzliches Lernangebot wird Studierenden, die bei der Aufnahme in die Zweijährige Fachschule den Mittleren Abschluß (Realschulabschluß) oder einen dem Mittleren Abschluß (Realschulabschluß) gleichwertigen Abschluß nachweisen, die Möglichkeit eröffnet, die Fachhochschulreife zu erwerben.

(5) Absolventen der Fachschule haben die Möglichkeit, nach erfolgreich bestandener Abschlußprüfung eine Ergänzungsprüfung in einer weiteren Fachrichtung oder in einem weiteren Schwerpunkt des gleichen Fachbereiches abzulegen.

(6) Studierende können nach erfolgreicher Teilnahme an Unterricht in den Fächern Berufs- und Arbeitspädagogik I und II durch eine Zusatzprüfung den Nachweis erbringen, daß sie über die Kenntnisse nach der für die jeweilige Fachrichtung einschlägigen Ausbilder-Eignungsverordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung nach § 21 BBiG verfügen.

## II. Ausbildung

### § 3 Dauer, Organisationsformen

(1) Die Ausbildung erfolgt in Vollzeit- oder Teilzeitform. Sie dauert in Vollzeitform vier Ausbildungshalbjahre, in Teilzeitform sechs oder acht Ausbildungshalbjahre. Vollzeit- und Teilzeitform sollen sich in der Gesamtstundenzahl entsprechen. Das Ausbildungshalbjahr entspricht dem Schulhalbjahr.

(2) Die Ausbildung gliedert sich in beiden Organisationsformen in zwei Ausbildungsabschnitte. Ein Ausbildungsabschnitt in Vollzeitform dauert zwei Ausbildungshalbjahre, ein Ausbildungsabschnitt in Teilzeitform dauert in der Regel vier Ausbildungshalbjahre.

(3) Der Übergang von einer Organisationsform in eine andere ist grundsätzlich nur nach dem ersten Ausbildungsabschnitt möglich. Über Ausnahmen entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.

### § 4 Aufnahmevoraussetzungen

(1) Die Aufnahme in die Zweijährige Fachschule in Vollzeit- oder Teilzeitform setzt voraus:

1. Das Abschlußzeugnis der Berufsschule oder ein als gleichwertig anerkanntes Zeugnis, die Abschlußprüfung in einem einschlägigen Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit von mindestens

- eineinhalb Jahren bei einer Berufsausbildung mit der Regelausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren oder
- zwei Jahren bei einer Berufsausbildung mit einer Regelausbildungsdauer von drei Jahren oder
- zwei Jahren bei Facharbeiterberufen der ehemaligen DDR, die den Abschluß der 10. Klasse der polytechnischen Oberschule voraussetzten oder
- drei Jahren bei einer Berufsausbildung mit der Regelausbildungsdauer von zwei Jahren

oder

2. den Abschluß einer einschlägigen Berufsausbildung zur staatlich geprüften Assistentin/zum staatlich geprüften Assistenten in Verbindung mit einer entsprechenden Berufstätigkeit von zwei Jahren.

Bei Zweijährigen Fachschulen in Teilzeitform kann die erforderliche entsprechende berufliche Tätigkeit bis zur Hälfte während der Fachschulausbildung abgeleistet werden.

Für Bewerberinnen und Bewerber mit Abitur oder Fachhochschulreife kann die nach Nr. 1. und 2. geforderte entsprechende Berufstätigkeit auf Antrag auf ein Jahr verkürzt werden. Über den Antrag entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.

(2) Bewerberinnen oder Bewerber, die die Voraussetzungen des Abs. 1 nicht erfüllen, können, sofern sie eine mindestens siebenjährige einschlägige berufliche Tätigkeit nachweisen, in die Zweijährige Fachschule aufgenommen werden, wenn sie in einer Feststellungsprüfung an einer beruflichen Schule ihre fachliche Eignung nachweisen. Die Feststellungsprüfung wird von der beruflichen Schule durchgeführt, an der die Aufnahme beantragt wird.

(3) Die Aufnahme ist bei der Schulleiterin oder bei dem Schulleiter bis spätestens sechs Monate vor Beginn des ersten Ausbildungshalbjahres zu beantragen. Dem Antrag sind beizufügen:

1. Lebenslauf in tabellarischer Form, aus dem der Bildungsgang hervorgeht,
2. Abschlußzeugnis nach Abs. 1 Nr. 1 oder 2 in beglaubigter Abschrift oder beglaubigter Fotokopie, aufgenommen bei erfolgreicher Teilnahme an einer Feststellungsprüfung nach Abs. 2,
3. Bescheinigung über Art und Dauer der beruflichen Tätigkeiten nach Abs. 1,
4. ein Lichtbild neueren Datums,

5. ein ärztliches Zeugnis, sofern dies für die Fachrichtung/den Schwerpunkt erforderlich ist.

(4) Über die Aufnahme von Bewerberinnen und Bewerbern mit Vorbildungsnachweisen, die innerhalb des Geltungsbereichs des Grundgesetzes oder der ehemaligen DDR erworben wurden, entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter. Über die Aufnahme von Bewerberinnen und Bewerbern mit Vorbildungsnachweisen, die außerhalb des Geltungsbereichs des Grundgesetzes oder der ehemaligen DDR erworben wurden, entscheidet das zuständige Regierungspräsidium. Die Entscheidung wird der Bewerberin oder dem Bewerber schriftlich mitgeteilt; ein ablehnender Bescheid ist zu begründen.

## § 5

### Aufnahme und Auswahlverfahren

(1) Sofern die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber, die die Voraussetzungen des § 4 erfüllen, die Zahl der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze nicht übersteigt, werden diese aufgenommen.

(2) Sofern die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber, die die Voraussetzungen des § 4 erfüllen, die Zahl der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze übersteigt, müssen sich alle Bewerberinnen und Bewerber einem Auswahlverfahren unterziehen.

(3) Das Auswahlverfahren wird von der Fachschule durchgeführt. Es erstreckt sich auf Deutsch, Mathematik und berufsbezogene Inhalte und umfaßt je eine schriftliche Arbeit und erforderlichenfalls ein berufsbezogenes Kolloquium oder eine praktische Aufgabe.

(4) Zur Durchführung des Auswahlverfahrens wird ein Ausschuß gebildet. Der Ausschuß führt das Auswahlverfahren durch und bewertet die Arbeiten. Dem Ausschuß gehören an:

1. Die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm bestellte Vertreterin oder ein bestellter Vertreter als Vorsitzende oder Vorsitzender,
2. mindestens drei von der Schulleiterin oder dem Schulleiter bestimmte Lehrerinnen und Lehrer, die in den Fächern des Auswahlverfahrens unterrichten.

Für alle Beschlüsse ist Stimmenmehrheit erforderlich; bei Stimmgleichheit entscheidet die Stimme der Vorsitzenden oder des Vorsitzenden.

(5) Die Schulleiterin oder der Schulleiter benachrichtigt bis spätestens drei Monate vor Beginn des ersten Ausbildungshalbjahres die Bewerberinnen und Bewerber über die Aufnahme. Sofern die Bewerberin oder der Bewerber zum Zeitpunkt der Bewerbung die nach § 4 erforderlichen Voraussetzungen noch nicht vollständig erfüllt hat, ergeht die Entscheidung über die Aufnahme unter dem Vorbehalt, daß die Voraussetzungen bis zum Eintritt in die Ausbildung nachgewiesen werden.

(6) Bei der Benachrichtigung über die Aufnahme ist darauf hinzuweisen, daß über den Ausbildungsplatz anderweitig verfügt wird, falls die Bewerberin oder der Bewerber nicht binnen vierzehn Tagen nach Absenden des Bescheids schriftlich mitteilt, daß der Ausbildungsplatz angenommen wird. Maßgeblich ist der Eingang bei der Schule. Geht bis zum Ablauf der gesetzten Frist keine Annahmeerklärung ein, so wird der Aufnahmebescheid unwirksam.

(7) Bewerbungen, die nach dem in § 4 Abs. 3 genannten Zeitpunkt eingehen, werden nicht berücksichtigt. Sofern jedoch noch Ausbildungsplätze frei sind, entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter über die Aufnahme. Die Entscheidung wird der Bewerberin oder dem Bewerber schriftlich mitgeteilt. Eine Ablehnung ist zu begründen. Abs. 5 Satz 2 und Abs. 6 gelten entsprechend.

## § 6

### Inhalt und Organisation der Ausbildung

(1) Die Ausbildung erfolgt nach Rahmenplänen.

(2) Dem Unterricht liegen die in der Anlage 1 aufgeführten Rahmenstundentafeln zugrunde.

(3) Die Rahmenstundentafeln sind in einen Pflichtbereich und einen Wahlbereich gegliedert. Der Pflichtbereich gliedert sich in Lernbereiche:

Der Lernbereich I ist in der Regel fachrichtungsübergreifend angelegt.

Der Lernbereich II enthält Fächer, deren Qualifikations- und Bildungsziele die Voraussetzungen für den projekt- und praxisbezogenen Ansatz des Lernbereichs III schaffen.

Der Lernbereich III ist auf die berufliche Qualifizierung in den Bereichen Produktion, Wirtschaft, Gestaltung ausgerichtet.

Sofern in einem Lernbereich Wahlpflichtunterricht ausgewiesen ist, eröffnet dieser die Möglichkeit einer schul-spezifischen Profilbildung.

(4) Der Wahlbereich dient dem Erwerb der Fachhochschulreife, der Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung sowie die Ergänzung und Vertiefung des Pflichtbereiches.

(5) Soweit die Unterrichtsorganisation die Zusammenarbeit mit einer benachbarten Schule zuläßt, kann Studierenden gestattet werden, Unterricht an einer benachbarten Schule in Fächern zu besuchen, die an der von ihnen besuchten Schule nicht angeboten werden. Die Entscheidung treffen die beiden Schulleiterinnen oder Schulleiter. Die Zusammenarbeit mit einer benachbarten Schule bedarf der inhaltlichen Abstimmung der Fächer. An einer benachbarten Schule besuchter Unterricht gilt als



Unterricht der Schule, der die Studierenden angehören. Die eine Studierende oder einen Studierenden betreffenden Entscheidungen, Beurteilungen und Feststellungen sind für die Schule, der die Studierende oder der Studierende angehört, verbindlich.

(6) Jede Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten.

(7) In den Fächern des Pflichtbereiches, mit Ausnahme der Projektarbeit nach § 7, und des Wahlbereichs zum Erwerb der Fachhochschulreife und zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung, sind von jeder Studierenden und von jedem Studierenden schriftliche Leistungsnachweise zu erbringen, deren Zahl sich nach der Zahl der Unterrichtsstunden je Ausbildungsabschnitt richtet.

Es sind von jeder Studierenden und von jedem Studierenden mindestens zu fordern:

in Fächern bis zu 80 Stunden = 2 Leistungsnachweise,  
in Fächern bis zu 160 Stunden = 3 Leistungsnachweise,  
in Fächern bis zu 240 Stunden = 4 Leistungsnachweise,  
in Fächern über 240 Stunden = 5 Leistungsnachweise.

Die Leistungsnachweise sind möglichst gleichmäßig auf den jeweiligen Ausbildungsabschnitt zu verteilen.

Über die Art der schriftlichen Leistungsnachweise entscheidet die Fachkonferenz.

(8) Für die Leistungsbewertung sind außer den schriftlichen Leistungsnachweise auch die anderen unterrichtlichen Leistungen angemessen zu berücksichtigen. Dazu gehören insbesondere die Mitarbeit im Unterricht, schriftliche Ausarbeitungen, Referate, Protokolle, Versuchsbeschreibungen und -auswertungen.

(9) Für die Bewertung von Leistungsnachweisen gilt: Ist mehr als die Hälfte der abgelieferten schriftlichen Leistungsnachweise mit den Noten mangelhaft oder ungenügend bewertet worden, so ist die Arbeit einmal zu wiederholen. Im Falle der Wiederholung eines schriftlichen Leistungsnachweises wird bei der Leistungsbewertung nur der Leistungsnachweis mit der besseren Note berücksichtigt.

(10) Eine Leistungsbewertung erfolgt auch in den Fächern des Unterrichts im Wahlbereich, die zum Erwerb der Fachhochschulreife und zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung erforderlich sind.

(11) Durch die Teilnahme am Unterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife wird der Unterricht im Fach Englisch des Pflichtbereichs ersetzt.

(12) Studierende mit Fachhochschul- oder Hochschulreife können auf Antrag vom Unterricht im Fach Englisch befreit werden. Die Befreiung ist innerhalb der ersten vier Wochen des jeweiligen Ausbildungsabschnitts bei der Schulleiterin oder bei dem Schulleiter schriftlich zu beantragen.

## § 7

### Projektarbeit

(1) Ist in der Rahmenstundentafel einer Fachrichtung/eines Schwerpunktes eine Projektarbeit ausgewiesen, so sind alle Studierenden in Gruppen an der Bearbeitung in der Regel einer Projektaufgabe beteiligt. Die Vorgaben zur Durchführung der Projektarbeit werden in den Rahmenplänen festgelegt.

(2) Ziel der Projektarbeit ist das Erwerben von Fähigkeiten, Aufgaben aus dem Fachrichtungs- bzw. Schwerpunktbereich selbstständig zu analysieren, zu strukturieren und praxisgerecht zu lösen.

(3) In der Projektarbeit sollen Aufgaben mit fächer- und lernbereichsübergreifendem Bezug bearbeitet werden, die sich in der Regel an den betrieblichen Einsatzbereichen von Fachschulabsolventinnen und Fachschulabsolventen orientieren.

Studierende in Teilzeitform können auch Projektaufgaben aus der betrieblichen Praxis, die den Kriterien der Projektarbeit genügen, vorschlagen.

(4) Lehrerinnen und Lehrer, die in der Klasse Projektaufgaben betreuen, bilden das Lehrerinnen/Lehrer-Projektteam.

(5) Das Lehrerinnen/Lehrer-Projektteam

- regelt im Einvernehmen mit der Schulleitung die schulorganisatorische Durchführung und die Finanzierung der Projektarbeit,
- beschließt Kriterien für deren Bewertung nach Maßgabe der Rahmenpläne,
- legt die Abgabetermine der Projektarbeit fest.

(6) Die Bewertung der Projektarbeit durch Noten erfolgt durch die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer. Die Note für die Projektarbeit wird über Bewertungen, die im Verlaufe der Bearbeitung der Projektaufgabe stattfinden, sowie über die Abschlußbewertung der Projektarbeit festgestellt.

(7) Die Gesamtbewertung sowie das Thema der Projektaufgabe werden im Zeugnis ausgewiesen.

## § 8

### Jahreszeugnis, Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt

(1) Nach dem ersten Ausbildungsabschnitt wird ein Jahreszeugnis erteilt (Anlage 2).

(2) Zu benoten sind die Fächer des Pflichtbereiches und die Fächer aus dem Wahlbereich, die zum Erwerb der Fachhochschulreife und zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung erforderlich sind.

(3) Die Leistungsbewertung wird von den Lehrerinnen und Lehrern vorgenommen, die die Studierende oder den Studierenden in den jeweiligen Fächern zuletzt unterrichtet haben.

(4) In den Fächern des Wahlbereiches, die nicht für den Erwerb der Fachhochschulreife und zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung erforderlich sind, erhält die Studierende oder der Studierende anstelle von Noten die Vermerke „teilgenommen“, „mit Erfolg teilgenommen“ oder „mit gutem Erfolg teilgenommen“.

(5) Die Konferenz der die Studierende oder den Studierenden unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer entscheidet unter dem Vorsitz der Schulleiterin oder des Schulleiters oder einer von ihr oder ihm bestellten Vertreterin oder eines von ihr oder ihm bestellten Vertreters über die Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt. Die Konferenz ist beschlußfähig, wenn die Vorsitzende oder der Vorsitzende und mindestens zwei Drittel der ihr angehörenden Lehrerinnen und Lehrer anwesend sind. Die Konferenz entscheidet mit Stimmenmehrheit; bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme der Vorsitzenden oder des Vorsitzenden.

(6) Die Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt wird ausgesprochen, wenn die erforderlichen Leistungen in allen Fächern des Pflichtbereichs mit mindestens ausreichend bewertet werden. Eine mangelhafte Leistung in einem Fach des Pflichtbereichs kann durch eine mindestens befriedigende Leistung in einem anderen Fach des Pflichtbereichs ausgeglichen werden. Die Entscheidung trifft die Konferenz. Eine ungenügende Leistung in einem Fach des Pflichtbereichs kann nicht ausgeglichen werden.

(7) Die probeweise Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt ist nicht zulässig.

(8) Studierende, die nicht zum zweiten Ausbildungsabschnitt zugelassen werden, müssen mindestens ein Ausbildungshalbjahr wiederholen. Wird nur ein Ausbildungshalbjahr wiederholt, sind die Leistungsnachweise des nicht wiederholten Ausbildungshalbjahres bei der Leistungsbewertung hinzuzuziehen.

(9) Studierende, die nach Wiederholung erneut keine Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt erhalten, müssen die Schule verlassen. Über Ausnahmen entscheidet das Staatliche Schulamt.

(10) Studierende, die die Schule nach dem ersten Ausbildungsabschnitt verlassen, erhalten das Jahreszeugnis als Abgangszeugnis.

(11) Studierende, die die Ausbildung länger als zwei Ausbildungshalbjahre unterbrochen haben, können die Ausbildung nur fortsetzen, wenn sie sich erfolgreich einer Aufnahmeprüfung unterzogen haben. Eine Aufnahmeprüfung entfällt, wenn die Unterbrechung durch Ab-

leisten des Grundwehrdienstes oder des Zivildienstes bedingt ist. Über Ausnahmen entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.

Wird die Ausbildung innerhalb eines laufenden Ausbildungshalbjahres abgebrochen, ist der letzte Tag der regelmäßigen Unterrichtsteilnahme Zeitpunkt des Ausbildungsendes.

(12) Soweit freie Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, können Bewerberinnen oder Bewerber in beiden Organisationsformen in den zweiten Ausbildungsabschnitt aufgenommen werden, wenn sie die entsprechenden Voraussetzungen nach § 4 Abs. 1 erfüllen und erfolgreich an einem Eignungsgespräch teilgenommen haben. Durch das Eignungsgespräch wird festgestellt, ob die Bewerberin oder der Bewerber die Voraussetzungen erfüllt, um die Ausbildung mit Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluß aufnehmen zu können. § 5 Abs. 4 gilt sinngemäß. Die Aufnahme ist mindestens sechs Monate vor dem beabsichtigten Eintritt in den zweiten Ausbildungsabschnitt zu beantragen. Dem Aufnahmeantrag ist eine Erklärung über Art und Umfang der Vorbereitung auf den zweiten Ausbildungsabschnitt beizufügen.

Die Aufnahme in den zweiten Ausbildungsabschnitt ist im Abschluß- oder Abgangszeugnis zu vermerken.

(13) Bewerberinnen oder Bewerber, die Einjährige Fachschulen mit Erfolg besucht haben, sind in den zweiten Ausbildungsabschnitt der entsprechenden Fachrichtung ohne Aufnahmeprüfung aufzunehmen.

(14) Für die Aufnahmeprüfung nach Abs. 11 und 12 gilt § 5 Abs. 4 sinngemäß.

### III.

#### Prüfung für Studierende

##### § 9

##### Zweck und Gliederung der Abschlußprüfung

(1) In der Abschlußprüfung soll die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer nachweisen, daß sie oder er das Ziel der Ausbildung erreicht hat.

(2) Die Abschlußprüfung besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung.

(3) In folgenden Fachrichtungen/Schwerpunkten wird die Abschlußprüfung durch eine praktische Prüfung nach § 16 ergänzt:

– Bautechnik	Schwerpunkt Bausanierung und Denkmalpflege
– Bekleidungstechnik	alle Schwerpunkte
– Edelmetallgestaltung	alle Schwerpunkte

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| – Farb- und Lacktechnik         | Schwerpunkt Gestaltung und Denkmalpflege |
| – Glasgestaltung                | –  |
| – Glas- und Fensterbautechnik   | –  |
| – Glastechnik                   | Schwerpunkt Glasapparatebautechnik       |
| – Hotel- und Gaststättengewerbe | –  |

#### § 10 Prüfungsausschuß

- (1) Für die Abschlußprüfung wird ein Prüfungsausschuß gebildet. Ihm gehören an:
1. Eine Beauftragte oder ein Beauftragter des zuständigen Regierungspräsidiums als Vorsitzende oder als Vorsitzender,
  2. die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm bestellte Vertreterin oder ein von ihr oder ihm bestellter Vertreter als stellvertretende Vorsitzende oder stellvertretender Vorsitzender,
  3. die Lehrerinnen und Lehrer, die zuletzt in den Prüfungsfächern unterrichtet haben.
- (2) Der Prüfungsausschuß wird von der Vorsitzenden oder von dem Vorsitzenden einberufen. Er wird auch einberufen, wenn mindestens fünf Mitglieder des Prüfungsausschusses dies beantragen.
- (3) Der Prüfungsausschuß ist beschlußfähig, wenn die Vorsitzende oder der Vorsitzende oder ihre oder seine Vertreterin oder ihr oder sein Vertreter und mindestens zwei Drittel der nach Abs. 1 Nr. 3 genannten Personen anwesend sind. Der Prüfungsausschuß entscheidet mit Mehrheit über das Bestehen der Prüfung; bei Stimmengleichheit gibt die Stimme der Vorsitzenden oder des Vorsitzenden den Ausschlag. Die Mitglieder des Prüfungsausschusses sind zur Verschwiegenheit über Prüfungsvorgänge verpflichtet.
- (4) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses sorgt für die ordnungsgemäße Durchführung der Abschlußprüfung und der Ergebnisfeststellung.
- (5) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses kann für eine verhinderte Lehrerin oder einen verhinderten Lehrer eine andere fachkundige Lehrerin oder einen anderen fachkundigen Lehrer als Mitglied des Prüfungsausschusses bestellen oder ein anderes fachkundiges Mitglied des Prüfungsausschusses mit den Aufgaben der verhinderten Lehrerin oder des verhinderten Lehrers betrauen.

(6) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses hat das Recht, in Prüfungsvorgänge einzugreifen und Prüfungsfragen zu stellen.

(7) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses kann gegen einen Beschluß des Prüfungsausschusses das zuständige Staatliche Schulamt anrufen. Bis zu dessen Entscheidung wird der Beschluß ausgesetzt.

#### § 11 Gäste

- (1) Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann im Einvernehmen mit der Vorsitzenden oder mit dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zur mündlichen Prüfung und, soweit dies möglich ist, zur praktischen Prüfung Gäste einladen.
- (2) Die Gäste sind zur Verschwiegenheit über Prüfungsvorgänge verpflichtet; sie nehmen an den Beratungen des Prüfungsausschusses nicht teil.

#### § 12 Vorbereitung der Abschlußprüfung

Die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine von ihr oder ihm beauftragte Lehrerin oder ein von ihr oder ihm beauftragter Lehrer informiert zu Beginn des vierten beziehungsweise des letzten Ausbildungshalbjahres die Studierenden in geeigneter Form über die wesentlichen Bestimmungen dieser Verordnung. In den Besprechungen müssen folgende Punkte behandelt werden:

1. Prüfungsanforderungen und das Prüfungsverfahren.
2. Bedeutung der Vornoten.
3. Hilfsmittel, die bei der schriftlichen Prüfung zur Verfügung stehen.
4. Fächer der schriftlichen Prüfung.
5. Art und Umfang der praktischen Prüfung.

#### § 13 Meldung zur Abschlußprüfung

- (1) Die Studierende oder der Studierende melden sich spätestens zwei Monate nach Unterrichtsbeginn im letzten Ausbildungshalbjahr bei der Schulleiterin oder bei dem Schulleiter schriftlich zur Abschlußprüfung.
- (2) Wer die Abschlußprüfung nicht ablegen will, erklärt dies schriftlich der Schulleiterin oder dem Schulleiter. Der Verzicht auf die Meldung ist nur einmal zulässig.

#### § 14 Prüfungstermine

- (1) Die Abschlußprüfung findet am Ende des letzten Ausbildungshalbjahres statt.
- (2) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses legt in Absprache mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter den Terminplan für die Abschlußprüfung fest.
- (3) Die schriftliche Prüfung beginnt frühestens acht Wochen vor der mündlichen Prüfung und soll spätestens drei Wochen vor der mündlichen Prüfung beendet sein.
- (4) Die praktische Prüfung wird, wenn nicht in Anlage 1 gesondert festgelegt, nach der schriftlichen Prüfung durchgeführt.
- (5) Die mündliche Prüfung findet in den letzten zehn Unterrichtstagen des letzten Ausbildungshalbjahres statt.

#### § 15 Schriftliche Prüfung

- (1) Die schriftliche Prüfung wird in vier Fächern durchgeführt. Die Prüfungsfächer für die jeweilige Fachrichtung ergeben sich aus der Anlage 1. Die Gesamtdauer der schriftlichen Prüfung soll mindestens zehn, jedoch nicht mehr als zwölf Zeitstunden betragen.
- (2) Für jedes Prüfungsfach sind zwei Aufgabenvorschläge von der Lehrerin oder dem Lehrer zu erstellen, die oder der das Fach im zweiten Ausbildungsabschnitt unterrichtet hat. Haben mehrere Lehrerinnen und Lehrer ein Fach unterrichtet, so haben sie gemeinsam die Aufgabenvorschläge zu erstellen. Wird dabei keine Übereinstimmung erzielt, so entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter. Die in Satz 1 genannte Lehrerin oder der in Satz 1 genannte Lehrer erstellt die Aufgabenvorschläge gegebenenfalls im Benehmen mit den Lehrerinnen und Lehrern, die das Fach im ersten Ausbildungsabschnitt unterrichtet haben. Mit den Aufgabenvorschlägen sind die vorgesehenen Hilfsmittel anzugeben. Allen Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmern müssen gleichwertige Hilfsmittel zur Verfügung stehen.
- (3) Die Schulleiterin oder der Schulleiter gibt die Aufgabenvorschläge mit Genehmigungsvermerk spätestens vier Wochen vor dem Termin der schriftlichen Prüfung an das zuständige Regierungspräsidium weiter. Offene Umschläge für jede Arbeit mit Angabe der Schule, der Fachrichtung, des Schwerpunkts, der Klasse und der Prüfungsfächer sind beizufügen.
- (4) Das Regierungspräsidium prüft die Aufgabenvorschläge. Es ist berechtigt, andere Vorschläge anzufordern, Vorschläge abzuändern, zu ergänzen oder neue Aufgaben zu stellen.

- (5) Das Regierungspräsidium wählt die Aufgabenvorschläge im Benehmen mit dem Staatlichen Schulamt aus.
- (6) Das Regierungspräsidium sendet die ausgewählten Vorschläge zusammen mit den übrigen Unterlagen in versiegelten Umschlägen an die Schule zurück. Jeder Umschlag ist unmittelbar vor Beginn der jeweiligen Prüfungsarbeit in Gegenwart der Prüfungsteilnehmerinnen und der Prüfungsteilnehmer zu öffnen.
- (7) An einem Unterrichtstag können schriftliche Prüfungsarbeiten bis zu einer Gesamtdauer von vier Zeitstunden geschrieben werden.
- (8) Die Schulleiterin oder der Schulleiter oder deren Vertreterin oder Vertreter sorgt dafür, daß der Prüfungsraum und die Anordnung der Plätze ungestörtes und selbständiges Arbeiten ermöglichen und regelt die Aufsicht.
- (9) Vor Beginn der schriftlichen Prüfung weist die Aufsichtsführende oder der Aufsichtsführende auf die Folgen einer Täuschung nach § 25 hin und stellt durch Befragen fest, ob eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer krank ist. Erklärt eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer, daß sie oder er sich krank fühle, so ist sie oder er von der weiteren Teilnahme an der Prüfung bis zur Wiederherstellung der Gesundheit zurückzustellen. Sofern sie oder er nicht innerhalb von drei Tagen ein ärztliches Attest vorlegt, ist die Prüfung nicht bestanden. Über einen neuen Termin entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.
- (10) Über den Verlauf der schriftlichen Prüfung ist von der Aufsichtsführenden oder von dem Aufsichtsführenden eine Niederschrift anzufertigen. Diese muß über die Prüfungsfächer, die gestellten Aufgaben, die dafür vorgesehenen Hilfsmittel und die für die Bearbeitung zur Verfügung stehende Zeit Auskunft geben. Sie muß den Hinweis enthalten, daß die Vorschriften des Abs. 9 und des § 25 bekanntgegeben und der Gesundheitszustand der Prüfungsteilnehmerinnen und der Prüfungsteilnehmer durch Befragen festgestellt wurde. Ferner sind alle besonderen Vorfälle sowie der Zeitpunkt der Abgabe der Prüfungsarbeit jeder einzelnen Prüfungsteilnehmerin und jedes einzelnen Prüfungsteilnehmers und die Dauer der Aufsicht einzutragen. Verläßt eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer während einer Prüfung den Prüfungsraum, so müssen Zeitpunkt und Dauer der Abwesenheit in der Niederschrift vermerkt werden. Die Niederschrift ist von der Aufsichtsführenden oder von dem Aufsichtsführenden zu unterzeichnen.
- (11) Jede Arbeit wird von der oder dem in Abs. 2 genannten Lehrerin oder Lehrer beurteilt und bewertet. Fehler sind kenntlich zu machen. Auf einem besonderen Blatt ist eine zusammenhängende Beurteilung zu erstellen.
- (12) Bewertet die oder der in Abs. 2 genannte Lehrerin oder Lehrer eine Arbeit nicht mit mindestens ausrei-



chend, so beauftragt die Schulleiterin oder der Schulleiter eine andere fachkundige Lehrerin oder einen anderen fachkundigen Lehrer mit der unabhängigen Beurteilung und Bewertung der Arbeit. Bei abweichender Bewertung setzt die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit den Korrektoren die Note fest.

Die Lehrerinnen und Lehrer für die Zweitbewertung von Arbeiten mit nicht ausreichenden Leistungen werden von der Schulleiterin oder dem Schulleiter benannt.

(13) In den Fällen des Abs. 2 Satz 2 wirken die Lehrerinnen und Lehrer bei der Beurteilung und Bewertung der Arbeit zusammen. Bei unterschiedlicher Bewertung setzt die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit ihnen und einer anderen fachkundigen Lehrerin oder einem anderen fachkundigen Lehrer – abweichend von Abs. 11 – die Note für die schriftliche Arbeit fest.

(14) Die Ergebnisse der schriftlichen Prüfung werden in eine Prüfungsliste eingetragen.

(15) Nach der schriftlichen Prüfung sind die Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer verpflichtet, weiterhin am Unterricht teilzunehmen.

#### § 16

##### Praktische Prüfung

(1) Praktische Prüfungen sind in den in § 9 Abs. 3 genannten Fachrichtungen abzulegen.

(2) Inhalt und Durchführung der praktischen Prüfung richten sich nach den Anforderungen der jeweiligen Fachrichtung nach Anlage 1.

(3) § 15 Abs. 8 bis 13 gelten entsprechend, sofern in Anlage 1 nichts anderes bestimmt ist.

#### § 17

##### Vornoten

(1) Die Bewertung der Leistungen im Unterricht (Vornoten) in allen Fächern werden frühestens zehn Unterrichtstage vor Beginn der mündlichen Prüfung in die Prüfungsliste eingetragen.

Für die Festsetzung der Vornoten gilt § 15 Abs. 2 Satz 2 bis 4 sinngemäß. Die Vornoten dürfen nicht schematisch errechnet werden. Bei ihrer Festsetzung ist die Leistungsentwicklung während der Ausbildung in der Zweijährigen Fachschule zu berücksichtigen.

(2) In den in § 9 Abs. 3 genannten Fachrichtungen/Schwerpunkten ist die Note in Projektarbeit die Vornote für die praktische Prüfung.

(3) In die Vornoten dürfen keine Prüfungsleistungen eingehen.

#### § 18

##### Mündliche Prüfung

(1) Vornoten und die Noten der schriftlichen, gegebenenfalls der praktischen Prüfung und die in den Fächern vorgeschlagenen Endnoten werden den Studierenden frühestens neun Unterrichtstage vor Beginn der mündlichen Prüfung bekanntgegeben.

(2) Prüfungsfächer der mündlichen Prüfung sind alle Fächer des Pflichtbereiches, in denen die Studierende oder der Studierende im zweiten Ausbildungsabschnitt unterrichtet wurde.

(3) Die mündliche Prüfung wird in mindestens einem Fach durchgeführt. In der Regel sollten nicht mehr als drei Fächer mündlich geprüft werden.

(4) Die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer erklärt frühestens neun und spätestens sechs Unterrichtstage vor Beginn der mündlichen Prüfung der Schulleiterin oder dem Schulleiter schriftlich, in welchen Fächern sie oder er sich mündlich prüfen lassen will.

(5) Der Prüfungsausschuß tritt am fünften oder vierten Unterrichtstag vor Beginn der mündlichen Prüfung zusammen. In dieser Sitzung werden die bisherigen Eintragungen in die Prüfungsliste überprüft und die schriftlichen Erklärungen der Studierenden über ihre mündliche Prüfung zu Protokoll genommen und die mündlichen Prüfungen festgelegt. Die Wünsche der Prüfungsteilnehmerinnen und der Prüfungsteilnehmer nach Abs. 4 sind nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Der Prüfungsausschuß ist an die Erklärung der Studierenden nicht gebunden.

(6) Die oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses erstellt in Absprache mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter und im Benehmen mit dem Prüfungsausschuß einen Prüfungsplan.

(7) Die Entscheidungen des Prüfungsausschusses sowie der Prüfungsplan werden den Prüfungsteilnehmerinnen und den Prüfungsteilnehmern spätestens drei Unterrichtstage vor Beginn der mündlichen Prüfung durch Aushang bekanntgegeben. Nach Bekanntgabe des Prüfungsplans findet kein Unterricht mehr statt.

(8) Zur mündlichen Prüfung werden die von der Prüfungsteilnehmerin oder von dem Prüfungsteilnehmer in der schriftlichen Prüfung angefertigten Arbeiten für den Prüfungsausschuß zur Einsichtnahme ausgelegt.

(9) Die Prüfungsteilnehmerinnen oder die Prüfungsteilnehmer können von einem Fachausschuß geprüft werden, der aus mindestens drei Prüferinnen und Prüfern, die Mitglieder des Prüfungsausschusses sind, besteht. Parallelprüfungen sind zulässig.

(10) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses benennt die Protokollantinnen und

Protokollanten und die Vorsitzenden der Fachausschüsse.

(11) Die Lehrerin oder der Lehrer, die oder der die Prüfungsteilnehmerin oder den Prüfungsteilnehmer im Prüfungsfach unterrichtet hat, bei ihrer oder seiner Verhinderung die oder der von der Vorsitzenden oder von dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses bestellte Vertreterin oder Vertreter, führt die mündliche Prüfung durch. Die Vorsitzenden sind berechtigt, Fragen zu stellen, stellen zu lassen oder die Prüfung selbst zu übernehmen.

(12) Die mündliche Prüfung einer Prüfungsteilnehmerin oder eines Prüfungsteilnehmers muß an einem Tag beendet sein. Die Prüfungszeit beginnt mit dem Zeitpunkt, zu dem die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer zur mündlichen Prüfung bestellt wird, und endet mit dem Abschluß ihrer oder seiner letzten Prüfung; sie darf für die Prüfungsteilnehmerin oder den Prüfungsteilnehmer einschließlich der Wartezeit acht Stunden nicht überschreiten. Um 18.00 Uhr muß der Prüfungsvorgang beendet sein. Die mündliche Prüfung einer Prüfungsteilnehmerin oder eines Prüfungsteilnehmers soll je Prüfungsfach nicht länger als 15 Minuten dauern. Zwischen mündlichen Prüfungen einer Prüfungsteilnehmerin oder eines Prüfungsteilnehmers sollen Pausen von mindestens einer halben Stunde liegen.

(13) § 15 Abs. 8 gilt sinngemäß.

(14) Über die mündliche Prüfung ist je Fach eine Niederschrift anzufertigen. Die oder der die Niederschrift anfertigende Protokollantin oder Protokollant muß für die mündliche Prüfung fachkundig sein. Die Niederschrift der mündlichen Prüfung muß enthalten:

1. Zusammensetzung des Prüfungsausschusses und gegebenenfalls des Fachausschusses,
2. Name der Prüfungsteilnehmerin oder des Prüfungsteilnehmers,
3. Fach der mündlichen Prüfung,
4. Name der prüfenden Lehrerin oder des prüfenden Lehrers,
5. Prüfungsaufgaben und wesentlicher Inhalt der Beantwortung oder Lösung,
6. Beginn und Ende der Prüfung,
7. Bewertung.

Die Niederschrift ist von der Vorsitzenden oder von dem Vorsitzenden des jeweilig prüfenden Ausschusses, der Prüferin oder dem Prüfer und der Protokollantin oder dem Protokollanten zu unterzeichnen.

(15) Zur Vorbereitung ist der Prüfungsteilnehmerin oder dem Prüfungsteilnehmer eine der Prüfungsaufgabe angemessene Zeit zu geben. Die Vorbereitungszeit dauert in der Regel 15 Minuten. Die Prüfungsteilnehmerin

oder der Prüfungsteilnehmer kann sich als Grundlage für ihre oder seine Ausführungen Aufzeichnungen machen. Durch Aufsicht ist sicherzustellen, daß die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer während der Vorbereitungszeit ungestört ist und sich keine Gelegenheit zur Benutzung unerlaubter Hilfsmittel ergibt.

(16) In der mündlichen Prüfung ist der Prüfungsteilnehmerin oder dem Prüfungsteilnehmer eine größere Aufgabe zu stellen, die sie oder er lösen und in einem Vortrag zusammenhängend behandeln soll. Sie muß den Zielen des jeweiligen Rahmenplans entsprechen und darf keine inhaltliche Wiederholung der schriftlichen Prüfung sein. Die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer soll ihre oder seine Kenntnisse, ihre oder seine Urteilsfähigkeit sowie ihre oder seine Arbeitsweise und ihr oder sein Darstellungsvermögen zeigen. Eine Aufgabe, die nur eine rein gedächtnismäßige Wiedergabe erlernten Stoffes verlangt, entspricht nicht diesen Anforderungen.

(17) Ist die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer nicht imstande, die ihr oder ihm gestellte Aufgabe zu bewältigen, oder liegt Veranlassung vor, die Prüfung auszudehnen oder zu vertiefen, so entscheidet die Prüferin oder der Prüfer mit Zustimmung der Vorsitzenden oder des Vorsitzenden des prüfenden Ausschusses, ob eine neue Aufgabe gestellt oder in einem Fachgespräch die Leistungsfähigkeit der Prüfungsteilnehmerin oder des Prüfungsteilnehmers festgestellt werden soll.

(18) Die Beratung über die angemessene Beurteilung und Bewertung der in einer mündlichen Prüfung erbrachten Leistungen erfolgt durch den jeweilig prüfenden Ausschuß.

(19) Im Anschluß an jede mündliche Prüfung wird die Leistung der Prüfungsteilnehmerin oder des Prüfungsteilnehmers auf Vorschlag der Prüferin oder des Prüfers und unter Berücksichtigung der Aussagen des Protokolls bewertet. Kommt der Ausschuß zu keiner übereinstimmenden Bewertung, wird die Note aus dem arithmetischen Mittel der Einzelbewertungen gebildet.

## § 19

### Prüfungsergebnisse

(1) Nach Beendigung der mündlichen Prüfung setzt der Prüfungsausschuß die Endnote für jedes Fach fest. Dabei werden für jedes Fach die Vornoten und die jeweiligen Prüfungsleistungen berücksichtigt. In Zweifelsfällen kommt den Vornoten besondere Bedeutung zu. In den Fächern, in denen nicht geprüft wurde, wird die Endnote aus der Vornote gebildet.

(2) § 8 Abs. 3 gilt sinngemäß.

(3) Die Abschlußprüfung ist bestanden, wenn in allen Fächern des Pflichtbereiches, die im zweiten Ausbildungsabschnitt unterrichtet wurden, in der Projektarbeit

und in der praktischen Abschlußprüfung mindestens ausreichende Leistungen erzielt wurden. Der Prüfungsausschuß kann die Abschlußprüfung bei einer mangelhaften Leistung in einem dieser Fächer, der Projektarbeit oder der praktischen Abschlußprüfung für bestanden erklären, wenn mindestens befriedigende Leistungen in einem anderen dieser Fächer, der Projektarbeit oder der praktischen Abschlußprüfung erbracht wurden. Eine ungenügende Leistung kann nicht ausgeglichen werden.

(4) Das Gesamtergebnis lautet „bestanden“ oder „nicht bestanden“.

(5) Das Gesamtergebnis der Abschlußprüfung ist den Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmern nach Abschluß der Prüfung bekanntzugeben.

#### § 20

##### Rücktritt, Verhinderungen

(1) Tritt eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer vor Beginn einer Prüfung von ihr zurück, so gilt die Abschlußprüfung als nicht abgelegt.

(2) Tritt eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer aus einem von ihr oder ihm zu vertretenden Grunde während einer Prüfung von dieser zurück oder ist sie oder er aus einem solchen Grunde an einer weiteren Teilnahme verhindert, so gilt die Abschlußprüfung als nicht bestanden.

(3) Tritt eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer aus einem von ihr oder ihm nicht zu vertretenden Grunde während einer Prüfung von dieser zurück oder kann sie oder er aus einem solchen Grunde an der weiteren Abschlußprüfung nicht teilnehmen, so ist ihr oder ihm die Möglichkeit zu geben, die restlichen Prüfungsabschnitte nach näherer Bestimmung der Schulleiterin oder des Schulleiters nachzuholen. Sofern schriftliche Arbeiten nachzuschreiben sind, sollen dafür die von dem zuständigen Regierungspräsidium nicht ausgewählten Aufgaben verwendet werden.

#### § 21

##### Nachprüfung

(1) Der Prüfungsausschuß kann gestatten, daß sich Prüfungsteilnehmerinnen oder Prüfungsteilnehmer, die die Abschlußprüfung wegen mangelhafter Leistungen in einem Fach oder in zwei Fächern, von denen nur eines Gegenstand der schriftlichen Prüfung sein darf, nicht bestanden haben, spätestens nach drei Monaten einer Nachprüfung in den betreffenden Fächern unterziehen.

(2) In dem Fach, das Gegenstand der schriftlichen Prüfung gewesen ist, wird schriftlich und mündlich, in den übrigen Fächern mündlich geprüft. Die Entscheidung über eine Nachprüfung trifft der Prüfungsausschuß am

Prüfungstag und teilt das Ergebnis der Prüfungsteilnehmerin oder dem Prüfungsteilnehmer schriftlich mit. § 20 Abs. 3 Satz 2 gilt sinngemäß.

#### § 22

##### Wiederholung der Abschlußprüfung

(1) Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer, die die Abschlußprüfung nicht bestanden haben, erhalten von der Schulleiterin oder von dem Schulleiter eine schriftliche Mitteilung. In dieser ist anzugeben, nach welcher Zeit und unter welchen Bedingungen die Abschlußprüfung wiederholt werden kann.

(2) Die Abschlußprüfung kann innerhalb eines Jahres, jedoch frühestens nach einem halben Jahr, wiederholt werden. Eine zweite Wiederholung ist nur mit Zustimmung des zuständigen Staatlichen Schulamtes möglich.

(3) Die oder der Studierende ist berechtigt, bis zur Wiederholungsprüfung am Unterricht teilzunehmen.

(4) Eine bestandene Abschlußprüfung kann nicht wiederholt werden.

#### § 23

##### Niederschriften und Aktenvermerke

(1) Die Vorgänge der Abschlußprüfung sind in folgenden Niederschriften und Aktenvermerken festzuhalten:

1. Aktenvermerk über Information zur Abschlußprüfung (§ 12).
2. Niederschriften über die schriftliche und gegebenenfalls praktische Prüfung (§ 15 Abs. 9, § 16 Abs. 3.).
3. Aktenvermerk über den Termin der Bekanntgabe der Vornoten, der Ergebnisse der schriftlichen und gegebenenfalls praktischen Prüfung (§ 18 Abs. 1).
4. Niederschrift über die Festlegung der mündlichen Prüfungsfächer unter Beifügung der Erklärung der Studierenden (§ 18 Abs. 6).
5. Aktenvermerke über Beginn und Ende der Prüfungen an den mündlichen Prüfungstagen; Aktenvermerke über Krankmeldungen und unerlaubtes Verhalten und die daraufhin erfolgten Entscheidungen sowie die Niederschriften über die mündliche Prüfung (§ 18 Abs. 13 und 13).
6. Niederschrift über die Schlußberatung (§ 19).

(2) Den Niederschriften und Aktenvermerken werden folgende Unterlagen beigelegt:

1. Meldungen der Studierenden zur Prüfung,
2. Prüfungsliste,
3. Schriftliche Arbeiten,
4. Prüfungsplan.

#### § 24 Prüfungszeugnisse

- (1) Wer die Abschlußprüfung bestanden hat, erhält ein Abschlußzeugnis (Anlage 3). Im Abschlußzeugnis sind die Fächer, die mit dem ersten Ausbildungsabschnitt abgeschlossen wurden, besonders kenntlich zu machen.
- (2) Wer das Ausbildungsziel der Zweijährigen Fachschule nicht erreicht hat, erhält ein Abgangszeugnis (Anlage 4).

#### § 25 Ordnungswidriges Verhalten

- (1) Bedient sich eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer bei der schriftlichen, praktischen oder mündlichen Prüfung nicht ausdrücklich zugelassener Hilfsmittel oder fremder Hilfe, täuscht sie oder er in anderer Weise über den nachzuweisenden Leistungsstand oder leistet sie oder er zu eine Täuschung Beihilfe, so entscheidet der entsprechende Prüfungsausschuß nach Klarstellung des Sachverhalts und Anhörung der Prüfungsteilnehmerin oder des Prüfungsteilnehmers darüber, ob

1. die Prüfung anerkannt werden kann,
2. eine Arbeit in der Regel mit einem nicht ausgewählten Vorschlag wiederholt werden muß oder
3. die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer von der Prüfung auszuschließen ist.

Der Ausschluß soll erfolgen, wenn die Täuschung, der Täuschungsversuch oder die Beihilfe dazu vorbereitet war; der Ausschluß muß erfolgen, wenn ein derartiges Verhalten wiederholt wird.

- (2) Behindert eine Studierende oder ein Studierender durch ihr oder sein Verhalten die Prüfung so schwerwiegend, daß es nicht möglich ist, die Prüfung ordnungsgemäß durchzuführen, kann sie oder er von der weiteren Prüfung ausgeschlossen werden. Die Entscheidung trifft der Prüfungsausschuß.
- (3) Wird eine Prüfungsteilnehmerin oder ein Prüfungsteilnehmer von der weiteren Prüfung ausgeschlossen, so gilt die Prüfung als nicht bestanden.
- (4) Die in Abs. 1 bis 3 genannten Bestimmungen sind den Prüfungsteilnehmerinnen und den Prüfungsteilnehmern vor Beginn der Prüfung bekanntzugeben.

#### § 26 Ablegen einer Ergänzungsprüfung

- (1) Soweit freie Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, können Studierende nach Abschluß der Ausbildung eine Ergänzungsausbildung und eine Ergänzungsprüfung

nach § 2 Abs. 5 ablegen, wenn sie am Unterricht in der ergänzenden Fachrichtung oder dem ergänzenden Schwerpunkt regelmäßig teilgenommen haben und die Unterrichtsleistungen nach § 6 und § 7 erbracht haben.

- (2) Die Ausbildung der Fachschule kann angerechnet werden

- auf die Ergänzungsausbildung in einer zweiten Fachrichtung eines Fachbereiches mit bis zu 1 Jahr,
- auf die Ergänzungsausbildung in einem weiteren Schwerpunkt einer Fachrichtung mit bis zu 1 1/2 Jahren.

Über die Anrechnung entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter.

- (3) Die Ergänzungsprüfung nach § 2 Abs. 5 umfaßt eine schriftliche Prüfung nach § 15, eine mündliche Prüfung nach § 18 und, falls in § 9 Abs. 3 ausgewiesen, eine praktische Prüfung. § 13 gilt entsprechend.

- (4) Über die bestandene Ergänzungsprüfung wird ein Zeugnis nach Anlage 5 ausgestellt. Es gilt nur in Verbindung mit dem Abschlußzeugnis der Zweijährigen Fachschule.

### IV. Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife

#### § 27 Zulassung zur Zusatzprüfung

- (1) Studierende werden zur Zusatzprüfung zugelassen, wenn sie

- am Unterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife regelmäßig teilgenommen haben und
- in diesen Fächern jeweils mindestens ausreichende Leistungen erbracht haben.

- (2) Die Entscheidung über die Nichtzulassung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter; sie gilt als Nichtbestehen der Zusatzprüfung und ist der Studierenden oder dem Studierenden unter Angabe der Gründe unverzüglich schriftlich mitzuteilen.

#### § 28 Termine und Inhalte der Zusatzprüfung

- (1) Die Zusatzprüfung umfaßt schriftliche und mündliche Prüfungen in den Fächern zum Erwerb der Fachhochschulreife nach Anlage 1.
- (2) Die Zusatzprüfung kann frühestens nach erfolgreich bestandener Abschlußprüfung der Zweijährigen Fach-



schule abgeschlossen werden. Sie muß spätestens 1 1/2 Jahre nach der erfolgten Zulassung abgeschlossen sein; andernfalls gilt Abschnitt VI.

(3) Für die Zusatzprüfung gelten die Bestimmungen der Abschlußprüfung für Studierende entsprechend, sofern im folgenden nichts anderes bestimmt wird.

### § 29

#### Prüfungsausschuß

(1) Für die Zusatzprüfung wird an der Zweijährigen Fachschule ein besonderer Prüfungsausschuß gebildet. Ihm gehören an:

1. Die Vorsitzende oder der Vorsitzende und die stellvertretende Vorsitzende oder der stellvertretende Vorsitzende des Prüfungsausschusses für die Abschlußprüfung an Zweijährigen Fachschulen (§ 10 Abs. 1 Nr. 1 und 2),
2. die Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Unterricht im zweiten Ausbildungsabschnitt erteilt haben.

(2) § 11 gilt entsprechend.

### § 30

#### Durchführung der Zusatzprüfung

(1) Im schriftlichen Teil der Zusatzprüfung ist in den folgenden Fächern je eine Prüfungsarbeit innerhalb der dafür festgesetzten Zeit anzufertigen:

1. Deutsch in vier Zeitstunden.
2. Englisch in drei Zeitstunden,
3. Mathematik in drei Zeitstunden.

Die Prüfungsanforderungen richten sich nach den Prüfungsanforderungen in der Fachoberschule.

(2) Prüfungsfächer der mündlichen Prüfung sind das Fach Deutsch, das Fach Politik, Wirtschaft, Recht und Umwelt sowie die im Wahlbereich ausgewiesenen Fächer zum Erwerb der Fachhochschulreife.

(3) Der Prüfungsausschuß kann eine Prüfungsteilnehmerin oder einen Prüfungsteilnehmer von der mündlichen Prüfung befreien, wenn auf Grund der Vornoten und der Noten der schriftlichen Prüfung alle Endnoten eindeutig festgesetzt werden können.

### § 31

#### Prüfungsergebnis und Zeugnis

(1) Nach Beendigung der mündlichen Prüfung setzt der Prüfungsausschuß die Endnote für jedes Fach fest. Dabei werden für jedes Fach die Vornote und die jeweiligen Prüfungsleistungen berücksichtigt. In Zweifelsfällen kommt der Vornote besondere Bedeutung zu. In den

Fächern, in denen nicht geprüft wurde, wird die Endnote aus der Vornote gebildet.

(2) Die Zusatzprüfung ist bestanden, wenn mindestens ausreichende Endnoten in allen Prüfungsfächern festgestellt wurden.

(3) Über die bestandene Zusatzprüfung wird ein Zeugnis nach Anlage 6 ausgestellt. Es gilt nur in Verbindung mit dem Abschlußzeugnis der Zweijährigen Fachschule.

(4) Die auf dem Zeugnis auszuweisende Durchschnittsnote wird aus dem arithmetischen Mittel der Noten der Fächer der Zusatzprüfung und der Fächer der Abschlußprüfung, die nicht Gegenstand der Zusatzprüfung sind, gebildet. Die Durchschnittsnote wird auf eine Stelle nach dem Komma errechnet; es wird nicht gerundet.

(5) Das Zeugnis über die Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife wird frühestens zusammen mit dem Abschlußzeugnis der Zweijährigen Fachschule ausgehändigt.

(6) § 22 und § 23 gelten entsprechend.

## V.

### Zusatzprüfung in Berufs- und Arbeitspädagogik

### § 32

#### Zulassung zur Zusatzprüfung

(1) Studierende werden zur Zusatzprüfung zugelassen, wenn sie

- am Unterricht in den Fächern Berufs- und Arbeitspädagogik I und II regelmäßig teilgenommen haben und
- in den Fächern Berufs- und Arbeitspädagogik I und II jeweils mindestens ausreichende Leistungen erbracht haben.

(2) Die Entscheidung über die Nichtzulassung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter. Sie ist der Studierenden oder dem Studierenden unter Angabe der Gründe unverzüglich schriftlich mitzuteilen.

### § 33

#### Termine und Inhalte der Zusatzprüfung

(1) In der Prüfung soll die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer nachweisen, daß sie oder er die für die Berufsausbildung notwendigen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse besitzt.

(2) Die Zusatzprüfung findet im letzten Ausbildungshalbjahr statt, sie muß spätestens eineinhalb Jahre nach

der erfolgten Zulassung nach § 32 abgeschlossen sein. Eine Prüfung für Externe ist nicht möglich.

(3) Für die Zusatzprüfung gelten die Bestimmungen der Abschlußprüfung entsprechend, sofern im folgenden nichts anderes bestimmt wird.

(4) Termin und Inhalt der schriftlichen Zusatzprüfung legt das Kultusministerium fest.

#### § 34

##### Prüfungsausschuß

(1) Für die Zusatzprüfung wird an der Zweijährigen Fachschule ein gesonderter Prüfungsausschuß gebildet. Ihm gehören an:

- die Schulleiterin oder der Schulleiter oder eine Vertreterin oder ein Vertreter als Vorsitzende oder als Vorsitzender
- zwei für die Prüfungsgebiete nach § 35 sachkundige Lehrerinnen oder Lehrer der Fachschule.

„ § 11 gilt entsprechend.

#### § 35

##### Durchführung der Zusatzprüfung

(1) Prüfungsgebiete sind:

1. Grundfragen der Berufsbildung,
2. Planung und Durchführung der Ausbildung,
3. Jugendliche in der Ausbildung,
4. Rechtsgrundlagen.

Die Inhalte der Prüfungsgebiete ergeben sich aus der jeweiligen Ausbilder-Eignungsverordnung.

(2) Die Prüfung ist schriftlich und mündlich durchzuführen

(3) Die schriftliche Prüfung soll in der Regel insgesamt auf Zeitstunden dauern und aus mehreren unter Aufsicht anzufertigenden Arbeiten aus den in Abs. 1 Nr. 1 bis 4 aufgeführten Prüfungsgebieten bestehen.

(4) Die mündliche Prüfung soll die in Abs. 1 Nr. 1 bis 4 genannten Prüfungsgebiete umfassen und je Prüfungsteilnehmerin oder Prüfungsteilnehmer in der Regel eine halbe Stunde dauern.

(5) Von der Prüfungsteilnehmerin oder von dem Prüfungsteilnehmer ist eine Unterweisung durchzuführen. § 35 Abs. 1 Satz 2 gilt entsprechend.

#### § 36

##### Prüfungsergebnis und Zeugnis

(1) Der Prüfungsausschuß setzt die Endnote für jedes Prüfungsgebiet und für die Unterweisung fest. Das Prü-

fungsergebnis ist in einer Gesamtnote zusammenzufassen. Dabei sind die in § 35 Abs. 1 aufgeführten Prüfungsgebiete und die Unterweisung gleichgewichtig zu berücksichtigen.

(2) Mindestvoraussetzung für das Bestehen der Prüfung sind ausreichende Leistungen in den in § 35 Abs. 1 aufgeführten Prüfungsgebieten und in der Unterweisung.

(3) Über die bestandene Zusatzprüfung wird ein Zeugnis nach Anlage 7 ausgestellt und zusammen mit dem Abschlußzeugnis ausgehändigt. Das Zeugnis über die bestandene Zusatzprüfung muß vor Aufnahme der Ausbildungstätigkeit von der zuständigen Stelle als Nachweis der Ausbilder-Eignung anerkannt werden.

(4) § 21 Abs. 1 gilt sinngemäß, § 22 und § 23 gelten entsprechend.

## VI.

### Prüfungen für Externe

#### § 37

##### Allgemeines

(1) Für die Prüfungen für Externe gelten die Bestimmungen der Prüfungen für Studierende, sofern im folgenden nichts anderes bestimmt ist.

(2) Die Prüfungen für Externe werden an einer öffentlichen Zweijährigen Fachschule der entsprechenden Fachrichtung/des entsprechenden Schwerpunkts abgelegt.

#### § 38

##### Zulassungsvoraussetzungen

(1) Voraussetzungen für die Zulassung zur Prüfung für Externe sind:

1. Der Nachweis der nach § 4 Abs. 1 genannten Voraussetzungen,
2. der Nachweis über eine mindestens siebenjährige einschlägige oder vergleichbare berufliche Tätigkeit; hierauf kann eine einschlägige berufliche Ausbildung angerechnet werden,
3. der Nachweis, daß die Bewerberin oder der Bewerber ihren oder seinen Wohnsitz oder ihren oder seinen ständigen Arbeitsplatz in Hessen hat und
4. der Nachweis einer hinreichenden Vorbereitung auf die Prüfungen.

Darüber hinaus können auch Bewerberinnen und Bewerber zugelassen werden, die ihren Wohnsitz in einem anderen Bundesland der Bundesrepublik Deutschland haben und erfolgreich an einem von der Staatlichen

Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland als geeignet anerkannten Fernlehrgang teilgenommen haben, soweit sie die Voraussetzungen nach Abs. 1 Nr. 1 und 2 erfüllen, keine zwingenden organisatorischen Gründe einer Prüfung dieser Bewerberinnen oder Bewerber entgegenstehen und in der Fachrichtung/dem Schwerpunkt, in der die Prüfung abgelegt werden soll, in dem anderen Bundesland nicht ausgebildet wird.

(2) Das Kultusministerium kann Ausnahmen von den in Abs. 1 Nr. 2 genannten Voraussetzungen bei solchen Bewerberinnen oder Bewerbern zulassen, die andere Ausbildungseinrichtungen in Hessen besucht oder ihren Wehrdienst oder ihren Zivildienst abgeleistet haben.

(3) Zur Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife wird nur zugelassen, wer den Mittleren Abschluß (Realschulabschluß) oder einen gleichwertigen Abschluß nachweist.

### § 39

#### Zulassungsantrag

(1) Der Antrag auf Zulassung zur Prüfung für Externe ist bis spätestens vier Monate vor Ende des Schulhalbjahres an das zuständige Regierungspräsidium zu richten.

(2) Dem Zulassungsantrag sind beizufügen:

1. Eine Übersicht über den Lebenslauf, eine lückenlose Darstellung des Bildungsganges und Angaben zu Art und Umfang der beruflichen Tätigkeit,
2. ein Lichtbild neueren Datums,
3. beglaubigte Abschriften oder beglaubigte Fotokopien aller Schulabschluß- und Schulabgangszeugnisse,
4. beglaubigte Abschriften oder beglaubigte Fotokopien aller Nachweise über die beruflichen Tätigkeiten,
5. eine Erklärung, aus der hervorgeht, in welcher Weise die Bewerberin oder der Bewerber bemüht gewesen ist, die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben und
6. eine Erklärung darüber, ob, wo und mit welchem Erfolg die Bewerberin oder der Bewerber gleichartige Prüfungen versucht oder abgelegt hat und daß er nicht gleichzeitig einen weiteren Antrag gestellt hat.

### § 40

#### Zulassung zu den Prüfungen

(1) Über die Zulassung entscheidet das zuständige Regierungspräsidium.

(2) Die Zulassung berechtigt die Bewerberin oder den Bewerber, die Prüfungen für Externe innerhalb von zwei Jahren abzulegen.

### § 41

#### Durchführung der Prüfungen

(1) Die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer nimmt in der Regel an Prüfungen einer öffentlichen Zweijährigen Fachschule teil.

(2) Abweichend von Abs. 1 kann das zuständige Regierungspräsidium für Prüfungen für Externe besondere Prüfungsausschüsse bilden.

In den Prüfungsausschüssen sind zu berufen:

1. eine Beauftragte oder ein Beauftragter der Schulaufsichtsbehörde als Vorsitzende oder als Vorsitzender,
2. eine Lehrerin oder ein Lehrer einer öffentlichen beruflichen Schule als stellvertretende Vorsitzende oder stellvertretender Vorsitzender,
3. mindestens vier Lehrerinnen und Lehrer öffentlicher beruflicher Schulen, die nach Möglichkeit an einer öffentlichen Fachschule unterrichten sollen.

(3) In den Fällen des Abs. 2 legt das zuständige Regierungspräsidium Ort und Zeitpunkt der schriftlichen Prüfungen fest und bestimmt die Aufgaben für die Arbeiten der schriftlichen Prüfungen.

(4) In den Fällen des Abs. 2 legt der Prüfungsausschuß Ort und Zeitpunkt der mündlichen Prüfung fest und bestimmt spätestens zehn Tage vor Beginn der mündlichen Prüfung, in welchen Fächern die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer geprüft wird. Ort und Zeit der mündlichen Prüfung, die für die Prüfung festgelegten Fächer sowie die Noten der schriftlichen Arbeiten sind der Prüfungsteilnehmerin oder dem Prüfungsteilnehmer durch die Vorsitzende oder den Vorsitzenden des Prüfungsausschusses oder seine Vertreterin oder seinen Vertreter spätestens sieben Tage vor der mündlichen Prüfung schriftlich mitzuteilen.

(5) Im mündlichen Teil der Abschlußprüfung für Externe ist der Prüfungsteilnehmerin oder dem Prüfungsteilnehmer in allen Prüfungsfächern der Lernbereiche II und III, die nicht Gegenstand der schriftlichen Prüfung sind, und in mindestens einem Fach des Lernbereiches I zu prüfen. Dabei sollen Art und Inhalt der Vorbereitung der Bewerberin oder des Bewerbers berücksichtigt werden. § 18 Abs. 11 findet keine Anwendung.

(6) In den Fachrichtungen/Schwerpunkten, in deren Rahmenstundentafel eine Projektarbeit ausgewiesen ist, wird diese durch Bearbeitung einer Projektaufgabe/eine praktische Prüfung, deren Dauer acht Zeitstunden nicht überschreiten soll, ersetzt. Abs. 3 gilt entsprechend.

(7) In der Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife ist die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften (Physik/Chemie) schriftlich und mündlich sowie im Fach Politik mündlich zu prüfen.

Die Bearbeitungsdauer der Aufgaben der schriftlichen Prüfung beträgt im Fach Deutsch vier, in den weiteren Fächern jeweils drei Zeitstunden. Bei der mündlichen Prüfung sollen Art und Inhalt der Vorbereitung der Bewerberin oder des Bewerbers berücksichtigt werden.

#### **§ 42 Prüfungsergebnisse**

Die Ergebnisse der Prüfung werden auf Grund der Leistungen in der schriftlichen, der mündlichen und gegebenenfalls der praktischen Prüfung durch den Prüfungsausschuß festgestellt.

#### **§ 43 Prüfungszeugnisse und Bescheinigungen**

(1) Nach bestandenen Prüfungen erhält die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer Prüfungszeugnisse nach Anlage 8.

(2) Bei nichtbestandenem Prüfungen erhält die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer auf Antrag eine Bescheinigung darüber, daß sie oder er sich der jeweiligen Prüfung unterzogen und diese nicht bestanden hat (Anlage 9). Auf Antrag ist ihr oder ihm mitzuteilen, auf Grund welcher nicht ausreichender Leistungen sie oder er die jeweilige Prüfung nicht bestanden hat.

#### **§ 44 Prüfungsgebühren**

(1) Die Prüfungsgebühr beträgt für die Abschlußprüfung der Zweijährigen Fachschule 400,- DM, für die Ergänzungsprüfung 200,- DM und für die Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife 200,- DM.

(2) Die Prüfungsgebühr ist nach der Zulassung zur Prüfung zu entrichten.

Sie wird nur in den Fällen zurückerstattet, in denen die Prüfung als nicht abgelegt gilt. Tritt die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer nach der Zulassung aus von ihr oder ihm zu vertretenden Gründen nicht zur Prüfung an, so werden 10% der eingezahlten Prüfungsgebühren einbehalten.

(3) Für jede Wiederholungsprüfung ist die Prüfungsgebühr neu zu entrichten.

### **VII. Schlußbestimmungen**

#### **§ 45 Zuständigkeiten**

Bei den Zweijährigen Fachschulen der Fachrichtungen „Agrarwirtschaft“ sowie „Milchwirtschaft und Molkerei-

technik“ tritt an die Stelle des Regierungspräsidiums das Hessische Landesamt für Regionalentwicklung und Landwirtschaft in Kassel.

#### **§ 46 Übergangsvorschriften**

Für Studierende, die bis zum 31. Juli 1995 die Ausbildung begonnen haben, gelten die bisherigen Bestimmungen.

Für Bewerberinnen und Bewerber, die die Ausbildung bis zum 31. Dezember 1995 beginnen, gelten die bisherigen Zulassungsvoraussetzungen.

Für Bewerberinnen und Bewerber der Fachrichtungen Agrarwirtschaft sowie Milchwirtschaft und Molkereitechnik gelten die bisherigen Zulassungsvoraussetzungen bis zum 31. Dezember 1998.

Bewerberinnen und Bewerber, die die Vorbereitung auf die Externenprüfung durch Fernlehrgänge, die von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht als geeignet anerkannt sind, vor Inkrafttreten dieser Verordnung begonnen haben, können auf Wunsch bis zum 31. Juli 1998 nach den bisherigen Vorschriften geprüft werden.

#### **§ 47 Aufhebung von Vorschriften**

Die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 3. Juli 1984 (ABl. S. 367), zuletzt geändert durch Verordnung vom 3. November 1992 (ABl. S. 1002), wird aufgehoben.

#### **§ 48 Inkrafttreten**

Diese Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. August 1995 in Kraft.

Wiesbaden, den 8. August 1995

DER HESSISCHE KULTUSMINISTER

Holzapfel

# FACHBEREICH WIRTSCHAFT

Fachrichtung BETRIEBSWIRTSCHAFT			LERNBEREICH III	
Schwerpunkte:	Controlling		Controlling	
	Finanzwirtschaft		Controlling <sup>1)</sup>	- 400 <sup>4)</sup>
	Logistik			
	Marketing		Finanzwirtschaft	
	Personalwirtschaft		Finanzwirtschaft <sup>1)</sup>	- 400 <sup>4)</sup>
	Wirtschaftsinformatik			
Rahmenstundentafel			Logistik	
			Logistik <sup>1)</sup>	- 400 <sup>4)</sup>
	Unterrichtsstunden			
			Marketing	
			Marketing <sup>1)</sup>	- 400 <sup>4)</sup>
	1. Aus-	2. Aus-	Personalwirtschaft	
	bildungs-	bildungs-	Personalwirtschaft <sup>1)</sup>	- 400 <sup>4)</sup>
	abschnitt	abschnitt		
			Wirtschaftsinformatik	
			Wirtschaftsinformatik <sup>1)</sup>	- 400 <sup>4)</sup>
PFLICHTBEREICH				
LERNBEREICH I			WAHLBEREICH	
Aufgabengebiet Sprache und Kommunikation			Englisch	120 80
Deutsch	80	80	Mathematik	- 80
Englisch	120	80	Physik	- 40
Aufgabengebiet Gesellschaft und Umwelt			Berufs- und Arbeitspäda-	
Politik, Wirtschaft,			gogik	40 40
Recht und Umwelt	80	80		
LERNBEREICH II			Ergänzungen und Vertiefungen	
Betriebswirtschaftslehre <sup>1)</sup>	240	120	des Pflichtbereiches	
Volkswirtschaftslehre <sup>1)</sup>	80	160	bis	80 120
Rechnungswesen <sup>1)</sup>	160	120		
Recht	120	120		
Steuerlehre	80	80		
Wirtschaftsmathematik	160	-		
Datenverarbeitung	160	-		

1) Schriftliche Prüfungsfächer (§ 15)

4) Die Projektarbeit ist im schwerpunktbezogenen Fach des Lernbereiches III mit einem Mindestanteil von 120 Unterrichtsstunden enthalten.



## Anlage 2

Jahreszeugnis

(Name und Ort der Schule)

**JAHRESZEUGNIS**

Herr/Frau .....  
 geboren am ..... in .....  
 hat den ersten Ausbildungsabschnitt der Zwei-  
 jährigen Fachschule für .....(Fachbereich).....  
 - Fachrichtung .....  
 - Schwerpunkt .....  
 vom ..... bis ..... besucht.

Die Leistungen werden wie folgt beurteilt:  
 (Fächer gemäß der Stundentafel mit Bewertung)

Unterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife:  
 Deutsch ..... Mathematik .....  
 Englisch .....  
 Versäumte Tage: ..... Davon entschuldigt: .....

Bemerkungen: Zum zweiten Ausbildungsabschnitt  
 zugelassen/nicht zugelassen

....., den .....

Schulleiterin/ Klassenlehrerin/  
 Schulleiter Klassenlehrer

Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
 ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

## Anlage 3

Abschlußzeugnis

(Name und Ort der Schule)

**ABSCHLUSSZEUGNIS**

Herr/Frau .....  
 geboren am ..... in .....  
 hat die Zweijährige Fachschule für .....(Fachbereich).....  
 - Fachrichtung .....  
 - Schwerpunkt .....  
 vom ..... bis ..... besucht  
 und die Abschlußprüfung nach der Verordnung über die  
 Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen  
 vom ..... (ABl. S. .... )  
 am ..... bestanden.

Er/Sie ist berechtigt, die Berufsbezeichnung  
 Staatlich geprüfte(r) .....  
 Fachrichtung/Schwerpunkt .....  
 zu führen.

Die Leistungen in den Abschlußfächern werden wie folgt  
 bewertet:

1. Ausbildungsabschnitt  
 (Abschlußfächer der Stundentafel des 1. Aus-  
 bildungsabschnitts mit Noten)

2. Ausbildungsabschnitt  
 (Fächer der Stundentafel des 2. Aus-  
 bildungsabschnitts mit Endnoten)

(Gemäß Fachrichtung/Schwerpunkt):  
 Die Projektarbeit mit dem Thema .....  
 wird wie folgt bewertet:

(Gemäß Fachrichtung/Schwerpunkt):  
 Die Leistungen in der praktischen Abschlußprüfung werden  
 wie folgt bewertet:

Er/Sie hat am Unterricht in folgenden Fächern des  
 Wahlbereiches teilgenommen:

Bemerkungen: .....

....., den .....

Schulleiterin/ Die Vorsitzende/  
 Schulleiter (Siegel) Der Vorsitzende des  
 Prüfungsausschusses

Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
 ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

Abgangszeugnis

Anlage 4

(Name und Ort der Schule)

**ABGANGSZEUGNIS**

Herr/Frau .....  
 geboren am ..... in .....  
 hat die Zweijährige Fachschule für .....(Fachbereich).....  
 - Fachrichtung .....  
 - Schwerpunkt .....  
 gemäß der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung  
 an Zweijährigen Fachschulen vom ..... (Abl. S. ...) vom ..... bis ..... besucht und  
 die Abschlußprüfung nicht bestanden/nicht abgelegt.

Die Leistungen werden wie folgt bewertet:  
 (Fächer der Stundentafel des 1. und 2. Ausbildungsjahres  
 mit Endnoten, Thema und Bewertung der Projektarbeit,  
 Bewertung der praktischen Abschlußprüfung, Fächer des  
 Wahlbereiches)

Bemerkungen: .....

....., den .....

Schulleiterin/ Klassenlehrerin/  
 Schulleiter (Siegel) Klassenlehrer

.....  
 Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
 ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

Zeugnis der Ergänzungsprüfung

Anlage 5

(Name und Ort der Schule)

**ZEUGNIS DER ERGÄNZUNGSPRÜFUNG**

Herr/Frau .....  
 geboren am ..... in .....  
 hat am ..... das Abschlußzeugnis der Zwei-  
 jährigen Fachschule für .....(Fachbereich).....,  
 Fachrichtung/Schwerpunkt .....  
 erworben und die

**Ergänzungsprüfung**

im Schwerpunkt .....

nach § 26 der Verordnung über die Ausbildung und  
 Prüfung an Zweijährigen Fachschulen des Hessischen  
 Kultusministers vom ..... (Abl. S. ...) in der jeweils  
 geltenden Fassung bestanden.

Die Leistungen werden wie folgt bewertet:  
 (Schwerpunktfächer des 2. Ausbildungsjahres mit  
 Endnoten)

(Gemäß Fachrichtung/Schwerpunkt:)

Die Projektarbeit mit dem Thema .....

.....  
 wird wie folgt bewertet:  
 .....

(Gemäß Fachrichtung/Schwerpunkt:)

Die Leistungen in der praktischen Prüfung werden wie folgt  
 bewertet:  
 .....

Er/Sie hat am Unterricht in folgenden Fächern des  
 Wahlbereiches teilgenommen:

Dieses Zeugnis gilt nur in Verbindung mit dem  
 Abschlußzeugnis der Fachschule .....

vom .....

....., den ..... 19..

Bemerkungen: .....

Schulleiterin/ Die Vorsitzende/  
 Schulleiter (Siegel) Der Vorsitzende des  
 Prüfungsausschusses

.....  
 Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
 ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

Anlage 8a  
Zeugnisse der Prüfungen für Externe

Prüfungszeugnis der Zweijährigen Fachschule

(Name und Ort der Schule)

**PRÜFUNGSZEUGNIS**

Herr/Frau .....  
geboren am ..... in .....  
hat auf Grund seiner/ihrer Prüfungsleistungen die Prüfung  
für Externe nach § 24 Abs. 1 in Verbindung mit § 43  
Abs. 1 der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an  
Zweijährigen Fachschulen vom ..... (ABl. S. ...)  
- Fachbereich .....  
- Fachrichtung .....  
- Schwerpunkt .....  
am ..... bestanden.

Herr/Frau .....  
ist berechtigt, die Berufsbezeichnung

Staatlich geprüfte(r) .....  
Fachrichtung ..... Schwerpunkt .....  
zu führen

Die Leistungen werden wie folgt bewertet:

(Prüfungsfächer mit den vom Prüfungsausschuß  
festgelegten Endnoten)

(Gemäß Fachrichtung/Schwerpunkt:)  
Die Projektaufgabe/die praktische Prüfung wird wie folgt  
bewertet:

.....

Bemerkungen: .....

....., den ..... 19..

Schulleiterin/ Die Vorsitzende/  
Schulleiter (Siegel) Der Vorsitzende des  
Prüfungsausschusses

.....

Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

Anlage 8b  
Zeugnis der Ergänzungsprüfung

(Name und Ort der Schule)

**ZEUGNIS DER ERGÄNZUNGSPRÜFUNG**

Herr/Frau .....  
geboren am ..... in .....  
hat am ..... das Abschlußzeugnis der Zwei-  
jährigen Fachschule,  
- Fachbereich .....  
- Fachrichtung .....  
- Schwerpunkt .....  
erworben und die

**Ergänzungsprüfung**

in der Fachrichtung ..... /  
im Schwerpunkt .....  
als Externenprüfung nach § 26 in Verbindung mit § 43  
Abs. 1 der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an  
Zweijährigen Fachschulen des Hessischen Kultusministers  
vom ..... (ABl. S. ...) in der jeweils geltenden  
Fassung bestanden.

Die Leistungen werden wie folgt bewertet:

(Schwerpunktfächer des 2. Ausbildungsjahres mit  
Endnoten)

(Gemäß Fachrichtung/Schwerpunkt:)

Die Projektaufgabe/praktische Prüfung wird wie folgt  
bewertet:

.....

Dieses Zeugnis gilt nur in Verbindung mit dem  
Prüfungszeugnis der Fachschule .....

vom .....

....., den ..... 19..

Schulleiterin/ Die Vorsitzende/  
Schulleiter (Siegel) Der Vorsitzende des  
Prüfungsausschusses

.....

Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)



## Anlage 8c

Zeugnis der Fachhochschulreife

(Name und Ort der Schule)

## ZEUGNIS DER FACHHOCHSCHULREIFE

Herr/Frau .....  
geboren am ..... in .....  
hat am ..... das Prüfungszeugnis der  
Fachschule .....  
erworben und die  
Zusatzprüfung zur Erlangung der  
**FACHHOCHSCHULREIFE**

als Externenprüfung nach § 31 Abs. 3 in Verbindung mit  
§ 43 Abs. 1 der Verordnung über die Ausbildung und  
Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom .....  
(Abl. S. ....) bestanden.

Die Leistungen werden wie folgt beurteilt:

(Fächer der Zusatzprüfung)

Der Prüfungsausschuß hat ihm/ihr das

**Zeugnis der Fachhochschulreife  
zuerkannt.**

Dieses Zeugnis gilt nur in Verbindung mit dem  
Prüfungszeugnis der  
Fachschule .....  
vom .....  
Durchschnittsnote: .....

Entsprechend der Vereinbarung von einheitlichen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege - Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.09.1981 i.d.F. vom 4.05.1992 - berechtigt dieses Zeugnis in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zum Studium an Fachhochschulen.

....., den ..... 19..

Schulleiterin/  
Schulleiter (Siegel) Die Vorsitzende/  
Der Vorsitzende des  
Prüfungsausschusses

\*\*\*\*\*

Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3),  
ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

## Anlage 9

Bescheinigung über nicht bestandene  
Externenprüfung

(Name und Ort der Schule)

## Bescheinigung

Herr/Frau .....  
geboren am ..... in .....  
hat die .....  
für Externe nach § 43 Abs. 2 der Verordnung über die  
Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen  
vom ..... (ABl. S. ...)

am .....  
nicht bestanden.

....., den ..... 19.....

Schulleiterin/  
Schulleiter (Siegel) Die Vorsitzende/  
Der Vorsitzende des  
Prüfungsausschusses

.....

Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

## Verordnung zur Änderung von Verordnungen für Fachschulen

Gült. Verz. Nr. 722

Auf Grund des § 44 in Verbindung mit § 185 Abs. 1 des Hessischen Schulgesetzes vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. Mai 1997 (GVBl. I S. 143, 204), wird verordnet:

### Artikel 2

Die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an Zweijährigen Fachschulen vom 8. August 1995 (ABl. S. 506) wird wie folgt geändert:

1. Die Übersicht wird wie folgt geändert:
  - a) Abschnitt IV wird gestrichen.
  - b) Die bisherigen Abschnitte V bis VII werden die Abschnitte IV bis VI.
  - c) Die bisherigen §§ 32 bis 48 werden §§ 27 bis 43.
2. § 2 wird wie folgt geändert:
  - a) Abs. 3 erhält folgende Fassung:
 

„(3) Mit der Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt wird Studierenden, die bei Aufnahme in die Zweijährige Fachschule den Hauptschulabschluß oder einen gleichwertigen Abschluß nachweisen, der Mittlere Abschluß (Realschulabschluß) zuerkannt, wenn sie in den Fächern Deutsch und Englisch mindestens ausreichende Leistungen erreichen.“
  - b) Abs. 4 erhält folgende Fassung:
 

„(4) Mit Bestehen der Abschlußprüfung wird Studierenden, die bei Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt den Mittleren Abschluß (Realschulabschluß) oder einen dem Mittleren Abschluß (Realschulabschluß) gleichwertigen Abschluß nachweisen, die Fachhochschulreife zuerkannt, wenn sie in den Fächern Deutsch und Englisch mindestens ausreichende Leistungen erreichen.“
3. In den §§ 4 Abs. 4, 15 Abs. 3, 4 und 6 sowie den bisherigen §§ 39 Abs. 1, 40 Abs. 1 und 41 Abs. 3 wird jeweils das Wort „Regierungspräsidium“ durch die Worte „Staatliche Schulamt“ ersetzt.
4. § 6 wird wie folgt geändert:
  - a) Abs. 4 erhält folgende Fassung:
 

„(4) Der Wahlbereich dient der Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung sowie der Ergänzung und Vertiefung des Pflichtbereiches.“
  - b) In Abs. 7 werden die Worte „des Wahlbereichs zum Erwerb der Fachhochschulreife und zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung“, durch die Worte „im Fach Berufs- und Arbeitspädagogik des Wahlbereichs“ ersetzt.
- c) Abs. 10 erhält folgende Fassung:
 

„(10) Eine Leistungsbewertung erfolgt auch im Fach Berufs- und Arbeitspädagogik des Wahlbereichs.“
- d) Abs. 11 wird gestrichen.
- e) Abs. 12 wird Abs. 11.
5. § 8 wird wie folgt geändert:
  - a) In Abs. 2 werden die Worte „die Fächer aus dem Wahlbereich, die zum Erwerb der Fachhochschulreife und zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung erforderlich sind“ durch die Worte „das Fach Berufs- und Arbeitspädagogik des Wahlbereichs“ ersetzt.
- b) Abs. 4 erhält folgende Fassung:
 

„(4) Im Wahlbereich zur Ergänzung und Vertiefung des Pflichtbereichs erhält die Studierende oder der Studierende anstelle von Noten die Vermerke „teilgenommen“, „mit Erfolg teilgenommen“, „mit gutem Erfolg“ oder „mit sehr gutem Erfolg teilgenommen“.“
7. In § 10 Abs. 1 Nr. 1 werden die Worte „des zuständigen Regierungspräsidiums“ durch die Worte „des zuständigen Staatlichen Schulamts“ ersetzt.
8. § 15 Abs. 5 erhält folgende Fassung:
 

„(5) Das Staatliche Schulamt wählt die Aufgabenvorschläge aus.“
9. § 18 wird wie folgt geändert:
  - a) Abs. 12 Satz 1 erhält folgende Fassung:
 

„(12) Die mündliche Prüfung einer Prüfungsteilnehmerin oder eines Prüfungsteilnehmers muß an einem Tag beendet sein.“
  - b) In Abs. 13 wird die Angabe „Abs. 8“, durch die Angabe „Abs. 9“ ersetzt.
10. § 20 wird wie folgt geändert:
  - a) In Abs. 2 werden die Worte „eine Prüfung“ durch die Worte „einer Prüfung“ ersetzt.
  - b) In Abs. 3 werden die Worte „Regierungspräsidium“ durch die Worte „Staatlichen Schulamt“ ersetzt.
11. In § 23 Abs. 1, Nr. 5 wird der Klammerzusatz „(§ 18 Abs. 13 und 13)“ durch den Klammerzusatz „(§ 18 Abs. 13 und 14)“ ersetzt.
12. § 24 wird wie folgt geändert:
  - a) Als neuer Abs. 2 wird eingefügt:
 

„(2) Die auf dem Zeugnis auszuweisende Durchschnittsnote wird aus dem arithmetischen Mittel der Noten aller Fächer des Pflichtbereichs gebildet. Die Durchschnittsnote wird auf eine Stelle nach dem Komma errechnet; es wird nicht gerundet.“
  - b) Der bisherige Abs. 2 wird Abs. 3.

13. Abschnitt IV wird gestrichen.
14. Der bisherige Abschnitt V wird Abschnitt IV.
15. Die bisherigen §§ 32 bis 48 werden §§ 27 bis 43.
16. Der bisherige Abschnitt VI wird Abschnitt V.
17. Im bisherigen § 38 Abs. 2 wird die Angabe „Abs. 1 Nr. 2“, durch die Angabe „Abs. 1 Nr. 3“ ersetzt.
18. Der bisherige § 41 Abs. 5 erhält folgende Fassung:  
 „(5) Im mündlichen Teil der Abschlußprüfung für Externe ist die Prüfungsteilnehmerin oder der Prüfungsteilnehmer in allen Prüfungsfächern, die nicht Gegenstand der mündlichen Prüfung sind, zu prüfen. Dabei sollen Art und Inhalt der Vorbereitung der Bewerberin oder des Bewerbers berücksichtigt werden. Von den Vorgaben des § 18 Abs. 12 kann in begründeten Fällen abgewichen werden.“
19. In dem bisherigen § 41 Abs. 6 wird die Angabe „deren Dauer acht Zeitstunden nicht überschreiten soll“ durch die Angabe „deren Dauer in der Regel acht Zeitstunden umfaßt“ ersetzt.
20. Der bisherige § 41 Abs. 7 wird gestrichen.
21. Im bisherigen § 44 Abs. 1 werden die Worte „und für die Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife 200,- DM“ gestrichen.
22. Der bisherige Abschnitt VII wird Abschnitt VI.
23. In dem bisherigen § 45 werden die Worte „des Regierungspräsidiums“ durch die Worte „des Staatlichen Schulamts“ ersetzt.
24. Der bisherige § 46 erhält folgende Fassung:  
 „§ 46 Übergangsbestimmungen  
 Studierende, die sich zum Zeitpunkt des Inkrafttretens dieser Verordnung in der Ausbildung an einer Zweijährigen Fachschule befinden, legen die Prüfung nach den bisherigen Vorschriften ab, sofern sie nicht die Ablegung der Prüfung nach den Vorschriften dieser Verordnung schriftlich bei der Schulleiterin oder dem Schulleiter beantragen. Sie sind über diese Übergangsbestimmung schriftlich durch die Schulleiterin oder den Schulleiter zu informieren.“
25. Die Anlage 1 wird wie folgt geändert:
  - a) Für alle Fachrichtungen entfallen im Wahlbereich die Fächer Englisch und Mathematik und gegebenenfalls Physik oder Chemie.

## 11.5 Anhang 5: Vergleich des Stundenanteils einzelner Fächer 1971 – 1995

<i>Fach a)</i>	<i>Stundenanteil für 2 Schuljahre</i>				
	<i>06.1971</i>	<i>10.1971</i>	<i>1975</i>	<i>1984</i>	<i>1995</i>
<b>Kernfächer</b>					
BWL	240	280	240	360	360
VWL	160	320	240	240	240
RW	240	280	240	380	280
Recht	160	160	200	240	240
Steuerlehre	80	80	200	160	160
Wirtschaftsmathematik	80	80	200	160	160
EDV	80	80	80	160	160
<b>Schwerpunktfächer</b>					
siehe unten	160- 840	640- 680	-320	400	400
<b>Allgemeinbildende Fächer</b>					
Deutsch (ohne Zusatz FOS)	160	120	160	160	160
Englisch (ohne Zusatz FOS)	160	80	--	200	200
Politik	--	bei VWL	160	80	160
Sport	160	160	--	--	-
<b>Zusatzfächer FS/FHS-Reife</b>					
Englisch	240 b)	80 c)	--	200	200
Deutsch	240 b)	80 c)	--	160	160
Mathematik	--	80 c)	240	120	80
Naturwiss. (Physik/Chemie)	--	80 c)	240	80 d)	40 d)
<b>Sonstige Fächer</b>					
Berufs- und Arbeitspäd.	--	--	o	120	80
Technologie	AG	--	--	--	--
Wirtschaftsgeographie	AG	--	--	--	--
Einführ. in wiss. Arbeiten	AG	--	--	--	--
Ergänzungen/Vertiefungen	--	--	o	320	200
<b>Vorgesehene Schwerpunktfächer:</b>					
Controlling	--	--	--	o	o
Finanzwirtschaft	o	o	o	o	o
Logistik	--	--	--	o	o
Marketing/Absatz	o	o	o	o	o
Personalwirtschaft	o	o	o	o	o
Wirt.Informatik	--	--	o	o	o
Fertigungswirtschaft	o	o	o	--	--
Rev. u. Steuerwesen	o	o	--	--	--
Fremdsprachensekretärin	--	--	o	--	--
Versicherungswesen	--	o	o	--	--
Organisation/Sekretariat	--	--	o	--	--
Außenhandel/Fremdsprachen	--	o	--	--	--

Gliederung der Fächer:

- a) 06.71: I. Pflichtfächer, II. Wahlpflichtfächer Gr. A u. B, III. Leibeserz.
- 10.71: I. Pflichtfächer, II. Wahlpflichtfächer Gr. A Fachrichtungen, Gr. B allg. berufsunterstützende Fächer, III. Leibeszeiheung
- 1975: 1. Pflichtfächer (allg. Bereich), 2. Wahlpflichtfächer (berufsbezogener Bereich) mit Schwerpunktfächern, 3. Wahlfächer
- 1984: Pflichtbereich (allg. Bereich, fachrichtungsbezogener Bereich, Schwerpunktfächer), Wahlbereich (Zusatzangebot FHS-Reife, Vorbereitung Ausbildereignungsprüfung, Ergänzungen/Vertief.)
- 1995: Pflichtbereich: Lernbereich I (Aufgabengebiet Sprache u. Kommunikation, Aufgabengebiet Gesellschaft u. Umwelt), Lernbereich II (Kernfächer), Lernbereich II (Schwerpunkte), Wahlbereich: Zusatz FHS-Reife, Ausbildereignungsprüfung, Ergänzungen/Vertiefungen
- b) Stundenanteil insgesamt für beide Fächer
- c) Stundenanteil insgesamt für alle Fächer, davon ein diff. Wahlsystem für 1. und 2. Studienjahr
- d) Nur Physik

11.6 Anhang 6: Fragebogen für die Studierenden der Fachschule für  
Betriebswirtschaft

**TECHNISCHE UNIVERSITÄT  
DARMSTADT  
FACHBEREICH 3,  
INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK,**

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG:  
Prof. Dr. J. Rützel, TU Darmstadt**

in Zusammenarbeit mit dem

**HESSISCHEN KULTUSMINISTERIUM  
WIESBADEN**

An die  
Studierenden der Fachschulen für  
Betriebswirtschaft in Hessen

Sehr geehrte Damen und Herren,

dieser Fragebogen wurde für eine wissenschaftliche Untersuchung entworfen, bei der die Fachschule für Betriebswirtschaft (FSB) durch deren Studierende aus ihrer jeweiligen Sicht beurteilt werden soll. Als Studierende einer hessischen Fachschule für Betriebswirtschaft gehören Sie zu der Gruppe von Menschen, die wir um ihre Mithilfe bitten, indem Sie die folgenden Fragebogen beantworten.

Die Befragung ist anonym ohne Angabe Ihres Namens und vor allem freiwillig. Rückschlüsse auf Ihre Person sind nicht möglich. Da aber nur eine hohe Beteiligung zu verlässlichen Ergebnissen führt, bitten wir Sie, an dieser Befragung teilzunehmen. Die gewonnenen Ergebnisse können zu Verbesserungen der Unterrichtssituation künftiger Absolventen führen. Schon jetzt danken wir Ihnen für Ihre Mitarbeit.

Der Fragebogen zur Fachschule für Betriebswirtschaft (im Text abgekürzt: FSB) besteht aus einer Mischung: Weitgehend offene Fragen, die verbal zu beantworten sind, außerdem geschlossene Fragen, bei denen Sie Ihre Einschätzung nach einer oder mehreren vorgegebenen Skalen ankreuzen sollen. Wenn bei den offenen Fragen der Platz an der entsprechenden Stelle nicht ausreicht, bitten wir Sie, auf der Rückseite weiter zu antworten und dort zuvor die laufende Nr. der entsprechenden Frage einzutragen.

**Eine sinnvolle Auswertung ist nur möglich, wenn Sie alle Fragen vollständig beantworten!** Wenn Sie zu einzelnen Fragen oder zum Fragebogen insgesamt Kommentare haben, freuen wir uns, wenn Sie uns diese am Ende des Fragebogens mitteilen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

gez. **Horst Ph. Bauer** (Tel. 06162/5231)  
Heinestr. 16, 64354 Reinheim

②

<b>FRAGEBOGEN FSB</b>		CD    —    —    —    /    —    —    —	
		01 02 03    04 05 06	
<b>PERSONENBEZOGENE DATEN</b>			

001. In welchem Jahr sind Sie geboren? 19   07

---

002. Ihr Geschlecht: weiblich ☐ 08  
männlich ☐

---

003. Ihre Staatsangehörigkeit: deutsch ☐ 09  
andere: .....  
(bitte angeben)

---

004. Sie sind: 10  
       - ohne feste(n) Partner(in) ☐  
       - in fester Lebensgemeinschaft mit einer/einem ☐  
       Partner(in)  
       - verheiratet ☐

---

005. Haben Sie Kinder? nein ☐ 11  
                                   ja, und zwar: .....  
   (Anzahl bitte angeben)

---

006. Leben Sie 12  
       - in einer eigenen Wohnung ☐  
       - in einem Zimmer am Ort oder in der Nähe  
       ihrer Schule ☐  
       - in einer Wohngemeinschaft ☐  
       - bei Ihren Eltern ☐

---

007. Hauptwohnsitz in 13  
                                   Hessen ☐  
                                   Bayern ☐  
                                   Baden-Württemberg ☐  
                                   Rheinland-Pfalz ☐  
                                   Saarland ☐  
       Sonstiges Bundesland: .....  
   (bitte angeben)

---

008. Welchen höchsten Schulabschluß haben Ihre Eltern ?  
       1 = Abitur **Bitte Ziffer eintragen:**  
       2 = Fachhochschulreife (FOS) Vater ☐ 14  
       3 = Mittlere Reife Mutter ☐ 15  
       4 = Hauptschule  
       5 = keinen Schulabschluß  
       6 = mir nicht bekannt

---

009. Welchen höchsten beruflichen Abschluß haben Ihre Eltern?  
       1 = Universität **Bitte Ziffern eintragen:**  
       (einschl. Lehrerausbildung) Vater ☐ 16  
       2 = Fachhochschule, Ingenieurschule Mutter ☐ 17  
       3 = Meisterprüfung/Techniker/-in  
       4 = Berufsausbildung (Lehre)  
       5 = keinen beruflichen Abschluß  
       6 = mir nicht bekannt

---



010. Welche berufliche Stellung nehmen Ihre Eltern heute ein? 18
- 1 = Selbständige(r) *Bitte Ziffern eintragen:*
- 2 = Angestellte(r) Vater ☐ 19
- 3 = Arbeiter(in) Mutter ☐
- 4 = Beamter(in)
- 5 = nicht erwerbstätig
- 6 = Rentner(in)

#### SCHULBILDUNG

011. Welche Schulform haben Sie bis einschl. Klasse 10 20  
(Sekundarstufe I) zuletzt besucht?
- Hauptschule ☐
  - Realschule ☐
  - Gymnasium ☐
  - Gesamtschule ☐
  - Berufsfachschule ☐
- Fachrichtung: .....  
(bitte angeben)
- Sonstiges: ..... ☐  
(bitte angeben)

012. Mit welchem Abschluß haben Sie die Schule verlassen? 21
- Hauptschulabschluß ☐
  - Realschulabschluß ☐
  - Gymnasium Versetzung nach Klasse 11 ☐
  - Allg. Fachhochschulreife nach Klasse 12 ☐
  - Allg. Hochschulreife (Abitur) ☐
  - Sonstiges ..... ☐  
(bitte angeben)

013. Haben Sie nach der Klasse 10 und vor Eintritt in diese 22  
Schulform (FSB) noch eine andere Schulform besucht?
- nein ☐
- ja, und zwar:
- Höhere Handelsschule ☐
  - Fachoberschule ☐
  - Gymnasiale Oberstufenform ☐
  - Berufliches Gymnasium ☐
- Sonstiges: ..... ☐  
(bitte angeben)

#### BERUFSAUSBILDUNG UND BERUFSPRAXIS

014. Welche(n) Ausbildungsberuf(e) haben Sie vor Eintritt in 23  
diese Schulform (FSB) erlernt und abgeschlossen?
- Industriekaufmann/-frau ☐
  - Bankkaufmann/-frau ☐
  - Großhandelskaufmann/-frau ☐
  - Einzelhandelskaufmann/-frau ☐
  - Bürokaufmann/-frau ☐
  - Kaufmann/-frau für Büro-  
kommunikation ☐
  - Steuerfachangestellte(r) ☐
  - Rechtsanwaltsgehilfe/-in ☐
- Sonstiges..... ☐ 24



015. Welcher Branche gehört Ihr kaufm. Ausbildungsbetrieb an? 25

.....

016. Haben Sie Ihre Ausbildung verkürzt abgeschlossen? 26

nein ☐

ja, wegen:

- Vorbildung ☐
- guten Leistungen ☐
- sonstige Gründe ☐

017. Welche Berufspraxis haben Sie nach Ihrer Ausbildung bis zum Eintritt in diese Schulform (FSB) erworben?

*Unternehmensgröße*

*Branche nach Mitarbeitern Funktion Zeitdauer*

.....

.....

.....

(evtl. auf der Rückseite des Blattes fortsetzen!)

018. In welchem Unternehmensbereich waren Sie vor Eintritt in die FSB zuletzt beschäftigt? 27

- Einkauf ☐
- Verkauf ☐
- Kundenberatung ☐
- Versand ☐
- Buchhaltung ☐

- sonstiger Bereich: .....  
(bitte angeben)

019. Welche Funktion hatten Sie in dem Unternehmen, in dem Sie zuletzt vor Beginn Ihres Schulbesuchs arbeiteten, ausgeübt? 28

- Sachbearbeiter/in ☐
- Gruppenleiter/in ☐
- Abteilungsleiter/in ☐
- Hauptabteilungsleiter/-in ☐
- Geschäftsführer/-in ☐

- Sonstiges: .....  
(bitte angeben)

020. Welche Vollmachten wurden Ihnen erteilt? 29

- keine ☐
- Artvollmacht (i.A.) ☐
- allgemeine Handlungsvollmacht (i.V.) ☐
- Prokura (ppa) ☐

021. Das Unternehmen, in dem Sie zuletzt beschäftigt waren, ist 30

- klein, d.h. bis 50 Arbeitnehmer ☐
- mittelgroß, d.h. 50 bis 250 Arbeitnehmer ☐
- groß, d.h. über 250 Arbeitnehmer ☐

⑤

022. Hatten Sie vor Eintritt in diese Schulform andere Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen besucht? 31
- nein ☐
- ja, und zwar: ☐

Einrichtung                      Abschluß als                      Thema der Fortbildung

.....

.....

.....

.....

023. Haben Sie ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule abgeschlossen bzw. abgebrochen? ☐ 32
- nein ☐ 32
- ja, und zwar:
- abgeschlossen in der ☐ 33
- abgebrochen in der ☐ 34
- Fachrichtung Wirtschaft ☐ 35
- Sonstige Fachrichtung: ..... ☐ 36
- (bitte angeben)

**AUSBILDUNG AN DER FACHSCHULE FÜR BETRIEBSWIRTSCHAFT (FSB)**

024. Bei der Entscheidung zum Besuch der FSB waren für mich die folgenden Gründe ausschlaggebend (Mehrfachnennungen möglich):
- Abschluß als Staatlich geprüfter Betriebswirt/-in ☐ 37
  - Erwerb der Fachhochschulreife ☐ 38
  - Möglichkeit der Doppelqualifikation (Abschluß als Betriebswirt/-in u n d Fachhochschulreife) ☐ 39
  - Berufliche Weiterqualifizierung ☐ 40
  - Interesse an wirtschaftswissenschaftlichen Themen und Fächern ☐ 41
  - Förderung meiner weiteren beruflichen Karriere ☐ 42
  - Aufwertung meiner ursprünglichen Ausbildung und Berufspraxis ☐ 43
  - Höhere wirtschaftliche Sicherheit durch einen zusätzlichen beruflichen Abschluß ☐ 44
  - Mögliches höheres Jahreseinkommen gegenüber vorher ☐ 45
  - Verkehrsgünstige Lage der gewählten Schule ☐ 46
  - Rat von Freunden/Bekannten zum Schulbesuch ☐ 47
  - Beratung durch das Arbeitsamt ☐ 48
  - Vorherige Arbeitslosigkeit, die damit überwunden werden soll ☐ 49
  - Sonstiges: ..... ☐ 50
- (bitte angeben)
025. Hatten Sie noch andere Alternativen zum Besuch der FSB erwogen? ☐ 51
- nein ☐
- ja, und zwar: ☐
- .....
- .....
- .....

⑥

026. Wie beurteilen Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis in den folgenden Fächern:

	Hoher Theorieanteil	Überwiegend Theorieanteile	Ausgeglichenes Verhältnis	Überwiegend Praxisanteile	Hoher Praxisanteil	weiß nicht	
- Betriebswirtschaftslehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52
- Volkswirtschaftslehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53
- Rechnungswesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54
- Gewähltes Schwerpunktfach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55
- Recht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56
- Steuerlehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57
- Datenverarbeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58
- Wirtschaftsmathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59

027. Können Sie die für Ihren Unterricht notwendigen Bücher und Zeitschriften in der Schulbibliothek erhalten ? 60

nein ☐  
 selten ☐  
 ja, fast immer ☐

028. Haben Sie die Möglichkeit, einen Computer-Arbeitsplatz in Ihrer Schule zu benutzen, der dem momentanen Stand der Technik entspricht? 61

Nein, nur selten ☐  
 ja, sehr häufig ☐

029. Sind die Klassen-, Fach- und Aufenthaltsräume an Ihrer Schule so gestaltet, daß Sie sich gerne in Ihrer Schule aufhalten? 62

nein ☐  
 weil .....  
 .....  
 ja ☐  
 weil .....  
 .....  
 (bitte begründen)

030. Welche Fächer werden Ihrer Meinung nach in der FSB unter-/ überbewertet?

a) Unterbewertet:.....  
 .....

b) Überbewertet:.....  
 .....  
 (evtl. Rückseite benutzen)

031. Wieviele Stunden pro Woche investieren Sie durchschnittlich zum Lernen für die Fächer der FSB außerhalb des regulären Unterrichts?

ca. .... Stunden 63

⑦

032. Angenommen, Sie möchten nach Abschluß der FSB an einer Fachhochschule weiterstudieren. Was könnte Ihrer Meinung nach an der Fachhochschule von Ihrer abgeschlossenen Ausbildung an der FSB anerkannt werden? 64

- Keine Meinung dazu ☐
- Einzelne Fächer, die im Zeugnis ausgewiesen sind ☐
- Die Ausbildung an der FSB entspricht dem Vordiplom ☐
- Die Ausbildung an der FSB geht über das Vordiplom hinaus, so daß sie an der FH in einem höheren Semester beginnen können ☐

33. Wie finanzieren Sie Ihren Lebensunterhalt während Ihrer Zeit an der FSB (bitte versuchen Sie, die zutreffenden Finanzierungsarten ungefähr in Prozent zu treffen):

- |                                 |         |                          |    |
|---------------------------------|---------|--------------------------|----|
| - durch eigene Erwerbstätigkeit | Prozent | <input type="checkbox"/> | 65 |
| - Bafög/Arbeitsamt              | Prozent | <input type="checkbox"/> | 66 |
| - Mittel Eltern/Partner         | Prozent | <input type="checkbox"/> | 67 |
| - Waisenrente/-geld             | Prozent | <input type="checkbox"/> | 68 |
| - Stipendium                    | Prozent | <input type="checkbox"/> | 69 |
| - Eigenmittel/Ersparnisse       | Prozent | <input type="checkbox"/> | 70 |
| - Darlehen                      | Prozent | <input type="checkbox"/> | 71 |
| - Sonstige Mittel               | Prozent | <input type="checkbox"/> | 72 |
| = Summe                         | Prozent | 1 0 0                    |    |

Bei eigener Erwerbstätigkeit: Wieviele Stunden pro Woche arbeiten Sie durchschnittlich? ☐ 73

034. Welches Schwerpunktfach haben Sie gewählt? 74

- Controlling ☐
- Finanzwirtschaft ☐
- Logistik ☐
- Marketing ☐
- Personalwirtschaft ☐
- Wirtschaftsinformatik ☐
- Sonstiges im Modellversuch:.....  
(bitte angeben)

035. Nennen Sie mindestens drei Gründe, weshalb Sie sich für dieses Schwerpunktfach entschieden haben:

.....  
 .....  
 .....  
 (evtl. Rückseite verwenden)

036. Angenommen, Sie hätten die Auswahl unter weiteren Schwerpunktfächern gehabt. Wofür hätten Sie sich entschieden?

.....

037. Würden Sie nach Ihren heutigen Erfahrungen das gewählte Schwerpunktfach nochmals wählen? 75

ja, ☐  
 weil:.....  
 .....

nein, ☐  
 weil:.....  
 .....

038. Halten Sie das Schwerpunktangebot an Ihrer Schule für ausreichend? 76

ja ☐  
 nein, ☐  
 weil.....  
 .....

039. Wie schätzen Sie das Angebot der FSB zum Lernen der englischen Sprache ein? 77

sehr gut ☐  
 gut ☐  
 weder/noch ☐  
 eher schlecht ☐  
 schlecht ☐

040. Um welche Sprachen sollte das Angebot der FSB erweitert werden?

Französisch ☐ 78  
 Spanisch ☐ 79  
eine sonstige Sprache ..... 80  
 (bitte eine Sprache angeben)

*Wir bitten Sie, bei der nun folgenden größeren Anzahl von Aussagen Ihre Zeit an der Fachschule f. Betriebswirtschaft einzuschätzen. Geben Sie bitte durch Ankreuzen an, inwieweit Sie die jeweilige Aussage für sich als zutreffend bzw. nicht zutreffend empfinden.*

*trifft völlig zu  
trifft etwas zu  
weder/nach  
trifft nicht ganz zu  
trifft nicht zu*

- |   |  |    |
|---|--|----|
| 041. Ich fühle mich in der FSB wohl   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 01 |
| 042. Die FSB ist für mich eine notwendige Durchgangssphase, um danach zu machen, was ich will                             | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 02 |
| 043. Wenn ich wählen könnte, würde ich weniger Zeit in dieser Schule verbringen   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 03 |
| -----   |  |    |
| 044. Das Wichtigste in der FSB sind für mich die Mitstudierenden meines Kurses  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 04 |
| 045. Meine Beziehungen zu den Mitstudierenden werden durch den Wettbewerb um gute Noten beeinträchtigt                    | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 05 |
| 046. Die Themen "Lehrer", "Unterricht" und "schulisches Lernen" sind häufig Gegenstand von Gesprächen mit Mitstudierenden | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 06 |
| 047. Das soziale Klima in meinem Studienfach empfinde ich als angenehm  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 07 |
| -----   |  |    |
| 048. Die FSB würde mir mehr Spaß machen, wenn es keine Noten gäbe   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 08 |
| 049. Meiner Meinung nach ist die FSB zu einseitig auf Leistung ausgerichtet   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 09 |
| 050. Ich nehme Nachhilfe/Zusatzunterricht, um in der FSB mitzukommen  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 10 |
| 051. Ich erwarte von mir, gute Schulleistungen zu erbringen   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 11 |
| 052. Noten sind für mich ein Ansporn, mehr zu leisten   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 12 |
| 053. Ich habe Schwierigkeiten, den Leistungsansprüchen in der FSB gerecht zu werden                                       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 13 |
| 054. Meiner Meinung nach kommen leistungsschwache Studierende in der FSB zu kurz  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 14 |
| 055. Alles in allem bin ich mit meinen Schulleistungen zufrieden  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 15 |
| -----   |  |    |
| 056. Ich mache mir Sorgen, nach der FSB keinen Arbeitsplatz zu bekommen   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 16 |
| 057. Für die Wahl meines Schwerpunktes spielten Arbeitsmarktgesichtspunkte eine Rolle                                     | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 17 |
| -----   |  |    |
| Wenn ich meine Schulzeit an der FSB beurteile, dann fällt mir dazu v o r a l l e m ein:<br>Ich ...                        |  |    |
| 058. hatte ausreichend Gelegenheit, meinen Interessen und Neigungen nachzugehen   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 18 |
| 059. betrachte Problemstellungen aus dem Alltag häufiger als früher unter wirtschaftswissenschaftlichen Gesichtspunkten   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 19 |
| 060. kann Argumente und eigene Ansichten heute besser formulieren als früher  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 20 |
| 061. bin für die Wahrnehmung wirtschaftspolitischer oder sozialer Prozesse in der Gesellschaft sensibler geworden         | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 21 |
| 062. denke, daß ich mich beruflich gegenüber meinem früheren Arbeitsplatz verbessern werde                                | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 22 |

Wenn ich meine Schulzeit an der FSB beurteile, dann fällt mir dazu vor allem ein: Ich ...		
	trifft völlig zu trifft etwas zu weder / noch trifft nicht ganz zu trifft nicht zu	
063. könnte mich ohne die Ausbildung an der FSB finanziell nicht verbessern	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23
064. glaube, daß ich an meinem künftigen Arbeitsplatz mit Absolventen anderer Weiterbildungseinrich- tungen (z.B. Fachhochschulabsolventen, geprüfte Wirtschaftsassistenten) gut konkurrieren kann	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24
-----		
065. Als Studierender kann ich bei wichtigen schulischen Entscheidungen Einfluß nehmen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25
066. Ich habe wenig Einfluß auf das, was im Unterricht der FSB behandelt wird	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	26
-----		
067. In den Unterrichtsfächern der FSB zu lernen macht mir Spaß	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27
068. Im Grunde genommen lerne ich immer nur für die nächste Klausur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	28
069. Gesellschaftlich relevante Themen haben im Unterricht der FSB einen zu geringen Stellenwert	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29
070. Ich finde die meisten Lerninhalte der FSB sinnvoll	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30
071. Meiner Meinung nach wird in der FSB zuviel Wissen vermittelt, das ohne Bezug zu meinen gegenwärtigen Interessen steht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31
072. Ich lerne vor allem dann, wenn mich die fachlichen Inhalte interessieren	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	32
-----		
073. Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Schulbesuch zufrieden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	33
074. Ich finde die Unterrichtsfächer der FSB wirklich interessant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	34
075. Meine Begabungsschwerpunkte kommen in meinem jetzigen Schulbesuch zum Tragen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35
-----		
076. Ich wünschte mir, daß die Studienbedingungen an der FSB besser wären	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	36
077. Es wird an meiner FSB zuwenig auf die Belange der Studierenden geachtet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	37
-----		
078. Ich fühle mich durch Schule (Unterricht, Haus- aufgaben und schulbezogenes Lernen) in meiner Freizeit sehr eingeschränkt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	38
079. Durch zuviele Reglementierungen und Vorschriften fühle ich mich an der FSB eingeschränkt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	39
080. Ich kann meinen Schulbesuch an der FSB nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	40
081. Ich fühle mich durch den Besuch der FSB oft müde und abgespannt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	41
082. Ich wäre mit meinem Besuch der FSB glücklicher, wenn meine persönlichen Lebensbedingungen besser wären	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	42







trifft völlig zu  
trifft etwas zu  
weder/nach  
trifft nicht ganz zu  
trifft nicht zu

sehr wichtig  
sehr wichtig  
weder/nach  
sehr unwichtig  
völlig unwichtig

- Im allgemeinbildenden Unterricht sollen vor allem die beruflichen Erfahrungen der Studierenden und berufsbezogene Inhalte eingebunden werden. Dies ist an meiner FSB gelungen im Fach:

- Im Unterricht...

- |      |  |   |   |       |
|------|--|---|---|-------|
| 117. | wurde bei der Darstellung von Theorien auch ihre praktische Anwendung deutlich                             | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 31/32 |
| 118. | wurden Problemstellungen aus der Praxis behandelt  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 33/34 |
| 119. | wurden Methoden verwendet, die auch in der Praxis gebräuchlich sind  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 35/36 |
| 120. | wurde Wert darauf gelegt, daß grundlegende praktische Fähigkeiten eingeübt wurden                          | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 37/38 |
| 121. | wurden Eigenerfahrungen von Lehrern und Studierenden aus der Praxis auf- und eingearbeitet                 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 39/40 |
| 122. | vermittelten die Lehrkräfte den Eindruck selbst erworbener berufspraktischer Kompetenz                     | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 41/42 |
| 123. | wurden Arbeitsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit nachvollzogen  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 43/44 |
| 124. | wurde die Kooperation und Koordination aller am Arbeitsprozeß Beteiligten verdeutlicht                     | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 45/46 |
| 125. | wurde Wert darauf gelegt, daß man lernt, flexibel auf unterschiedliche Bedingungen der Praxis zu reagieren | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 47/48 |
| 126. | In der Schule fühle ich mich nur einseitig gefordert   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 49/50 |
| 127. | Ich werde in der FSB mit verschiedenen Weltansichten vertraut gemacht                                      | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 51/52 |
| 128. | Ich kann die Welt mit Hilfe des in der FSB vermittelten Wissens besser begreifen                           | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 53/54 |

	trifft völlig zu	trifft etwas zu	weder/n noch	trifft nicht ganz zu	trifft nicht zu	Als Sinn und Funktion von Schule halte ich das für ...	sehr wichtig	eher wichtig	weder/n noch	eher unwichtig	völlig unwichtig	
Die FSB ist ein Ort, an dem												
129. <b>Fachkompetenz</b> (Fähigkeit, eine qualifizierte berufliche Tätigkeit auszuüben, die insbes. selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt) vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55/56
130. <b>Methodenkompetenz</b> (Fähigkeit, selbständig Lösungs- und Lernwege zu finden und anzuwenden) vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57/58
131. <b>soziale und kommunikative Kompetenz</b> (Fähigkeit, mit anderen Menschen im Team kooperativ zusammenzuarbeiten, Hilfsbereitschaft und Einfühlungsvermögen in soziale Prozesse zu verwirklichen) vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59/60
132. <b>Mitwirkungskompetenz</b> (Fähigkeit, den eigenen Arbeitsplatz, die eigene Arbeitsaufgabe und betriebliche Anliegen der Mitarbeiter mitzugestalten) vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61/62
133. <b>Umweltkompetenz</b> (Fähigkeit, umweltgerechtes Verhalten weitmöglich zu praktizieren) vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63/64
134. Grundlagen wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen vermittelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65/66
135. Techniken wissenschaftlichen Arbeitens eingeübt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67/68 69/70
136. Kritikfähigkeit vermittelt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71/72
137. wechselseitige Bezüge zwischen den Unterrichtsfächern hergestellt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73/74
138. Kenntnisse und Fähigkeiten für gesellschaftspolitisches Handeln vermittelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75/76
139. Voraussetzungen und Folgen wissenschaftlicher Forschung bewußt gemacht werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die FSB bereitet mich als Studierende(n) insbesondere vor auf												
140. die Übernahme einer leitenden Funktion, die selbständiges Planen, Organisieren und Kontrollieren voraussetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77/78
141. die Übernahme einer Stabsstelle (z.B. Assistent/-in der Geschäftsführung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79/80
142. die Mitwirkung in einem Team, das kreative Problemlösungen entwickelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	01/02
143. ein Studium an einer Fachhochschule im gleichen Fachgebiet, indem diese Schulform die Grundlagen dazu vermittelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	03/04
144. verbesserte Möglichkeiten bei großer Bewerberkonkurrenz um einen adäquaten Arbeitsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	05/06
145. eine Vertiefung und Erweiterung der berufsqualifizierenden Kenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	07/08
146. eine Aufarbeitung und theoretische Fundierung der bisherigen Berufspraxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	09/10
147. neue technologische und kommunikative Techniken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11/12
148. die Entwicklung und Einübung von Handlungsstrategien in betrieblichen Entscheidungssituationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13/14

*Im folgenden geht es um den Einfluß, den Lehrer auf unterschiedliche Aspekte Ihrer persönlichen Entwicklung haben. Geben Sie durch Ankreuzen auch an, ob der Einfluß der Lehrer günstiger sein sollte:*

	trifft völlig zu trifft etwas zu weder/nach trifft nicht ganz zu trifft nicht zu		Ich würde mir einen günstigeren Lehrereinfluß wünschen	
		Ja/Nein		
Lehrer haben einen Einfluß auf				
149. mein Selbstwertgefühl (im Sinne von "Ich bin etwas wert")	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15/16	
150. mein Selbstvertrauen (im Sinne von: "Ich kann etwas")	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17/18	
151. meine Selbstachtung und Selbstakzeptanz	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19/20	
152. meine kreativen Fähigkeiten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21/22	
153. meine Lernmotivation	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23/24	
154. mein Wohlbefinden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	25/26	
155. eine angemessene Einschätzung meiner Fähigkeiten u. Schwächen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27/28	
156. meine Fähigkeit, belastende Situationen in der FSB zu bewältigen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29/30	
157. meinen Mut, im Unterricht meine persönliche Meinung zu sagen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31/32	
158. meine Spontanität im Unterricht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	33/34	
-----				
Lehrer haben einen Einfluß auf				
159. mein theoretisches Fachwissen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	35/36	
160. mein praktisches Wissen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	37/38	
161. Lehrer sind nur an der Vermittlung von Fachwissen interessiert	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	39/40	
-----				
Lehrer haben einen Einfluß auf				
162. meine Fairneß und Toleranz gegenüber Andersdenkenden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	41/42	
163. meine Fähigkeit, auf leistungsschwächere Mitstudierende Rücksicht zu nehmen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	43/44	
164. meine Fähigkeit, mit Mitstudierenden zusammenzuarbeiten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	45/46	
165. meine Fähigkeit, Konflikte gemeinsam mit anderen zu lösen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	47/48	
-----				
Lehrer haben einen Einfluß auf				
166. meine berufliche Orientierung	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	49/50	

Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Lehrern, zu ihrem Verhalten gegenüber Schülern und zum Unterricht. Kreuzen Sie bitte an, welche Aussagen Sie für zutreffend bzw. nicht zutreffend halten und für wieviele Lehrer diese Aussagen zutreffen:

	trifft völlig zu	trifft etwas zu	weder/n noch	trifft nicht ganz zu	trifft nicht zu	Die meisten Viele Einige Wenige Keine	
167. Lehrer nehmen die Studierenden ernst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		51/52
168. Lehrer interessieren sich nur für die Leistungen der Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		53/54
169. Lehrer hören den Studierenden nicht richtig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		55/56
170. Lehrer sind gegenüber den Studierenden höflich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		57/58
171. Lehrer sind an den Meinungen, Einstellungen und Gefühlen der Studierenden interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		59/60
172. Lehrer zeigen Interesse an dem Studierenden als Privatperson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		61/62
173. Lehrer nehmen auf Studierende mit schlechten Schulleistungen Rücksicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		63/64
174. Lehrer bevormunden die Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		65/66
175. Lehrer treten für die Interessen der Studierenden ein (verteidigen z.B. gegenüber Kollegen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		67/68
176. Lehrer sind daran interessiert, ein freundschaftliches Verhältnis zu den Studierenden aufzubauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		69/70
177. Lehrer sind verständnisvolle Gesprächspartner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		71/72
178. Lehrer zeigen den Studierenden, daß sie ihnen überlegen sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		73/74
179. Lehrer geben den Studierenden oft das Gefühl, nicht gut genug zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		75/76
180. Lehrer haben den Anspruch, die Studierenden zu erziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		77/78
-----							
181. Lehrer können gut mit schulischen Problemen von Studierenden umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		79/80
182. Lehrer nehmen sich Zeit für die Probleme der Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		01/02
183. Lehrer können sich in die Gedanken und Gefühle von Schülern einfühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		03/04
184. Lehrer berücksichtigen die Interessen der Studierenden im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		05/06
185. Lehrer haben Verständnis für die Schwierigkeiten, Konflikte und Probleme der Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		07/08
186. Lehrer urteilen zu schnell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		09/10
187. Lehrer kennen die Ängste, Befürchtungen und Sorgen der Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		11/12
188. Lehrer sind gute Berater, wenn es um schulrelevante Dinge geht (z.B. Wahl des Schwerpunktes u.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		13/14
189. Lehrer können mit persönlichen Problemen von Studierenden gut umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		15/16
-----							

	trifft völlig zu	trifft etwas zu	weder/nach	trifft nicht ganz zu	trifft nicht zu	Die meisten Viele Einige Wenige Keine	
190. Lehrer können ihr Fachwissen anschaulich und für jeden nachvollziehbar vermitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17/18
191. Lehrer gestalten den Unterricht interessant und spannend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19/20
192. Lehrer sind bereit, mit den Studierenden zu reden, wenn ihnen am Unterricht, Unterrichtsstil, Lehrerverhalten usw. etwas nicht gefällt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21/22
193. Lehrer machen sich Gedanken über die Wirkung ihres Unterrichts auf die Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23/24
194. Lehrer neigen im Unterricht zu Monologen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25/26
195. Lehrer sind fachlich kompetent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27/28
196. Lehrer geben klare Arbeitsanweisungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29/30
197. Lehrer beteiligen die Studierenden an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31/32
198. Lehrer arbeiten mit ihren Kollegen eng zusammen (z.B. sprechen sie sich bei Prüfungsterminen oder fächerübergreifenden Themen ab)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33/34
<hr/>							
199. Lehrer haben Humor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35/36
200. Lehrer zeigen, was sie wirklich denken und fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37/38
201. Lehrer sind den Studierenden gegenüber unsicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39/40
202. Lehrer sind zu Kompromissen bereit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41/42
203. Lehrer nehmen ihr Fach zu wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43/44
204. Lehrer sind ungeduldig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45/46
205. Lehrer verdecken ihre mangelnde Flexibilität durch zu starres Festhalten am Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47/48
206. Lehrer haben für die Studierenden Vorbildcharakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49/50
<hr/>							
207. Lehrer erwarten selbstkritisches Verhalten von den Studierenden, nicht aber von sich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51/52
208. Lehrer können Fehler und Schwächen nur sehr schwer zugeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53/54
209. Lehrer lassen nur ihre eigene Meinung gelten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55/56
210. Lehrer werten Kritik am Unterricht als Angriff auf ihre eigene Person	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57/58
211. Lehrer erwarten Fleiß und Pünktlichkeit von den Studierenden, nicht aber von sich selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59/60
212. Lehrer sehen ihr Fach selbstkritisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61/62
213. Lehrer weisen die Schuld von Mißerfolgen und schlechten Noten von Studierenden vorwiegend den Studierenden selbst zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63/64
<hr/>							
214. Lehrer bewerten schulische Leistungen unverhältnismäßig hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65/66
215. Lehrer sind bereit, ihre Leistungsbeurteilungen den Studierenden gegenüber zu begründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67/68
216. Lehrer geben Noten entsprechend den Leistungen der Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69/70



17

BERUFLICHE ZUKUNFT - HEUTIGE SICHT
------------------------------------

217. Haben Sie den Wunsch, sich beruflich selbständig zu machen? 71

- Wunsch und reale Möglichkeit
- Wunsch, aber keine reale Möglichkeit
- Kein Wunsch nach Selbständigkeit
- Bisher kein Wunsch, wäre jedoch später möglich


218. Würden Sie eine Festanstellung beruflicher Selbständigkeit in jedem Fall vorziehen? 72

ja  
weiß nicht  
nein, weil


.....  
.....  
(bitte beantworten)

219. Wie mobil sind Sie, um einen Arbeitsplatz nach Abschluß der FSB einzunehmen? 73

- Ich möchte in der näheren Umgebung meines Hauptwohnsitzes bleiben
- Ich möchte in der Region meines Hauptwohnsitzes bleiben
- Für mich kommt mein Bundesland als Aktionsradius in Frage
- Eine Stelle nehme ich bundesweit (BRD) an
- Eine Stelle nehme ich auch im Ausland an


220. Was glauben Sie, monatlich brutto (ohne Abzüge) zu verdienen? 74

monatlich \_ \_ \_ \_ DM

221. Glauben Sie, mehr als an Ihrem letzten Arbeitsplatz vor Besuch der FSB zu verdienen? 75

nein  
ja,


und zwar: \_ \_ \_ \_ DM  
brutto monatlich m e h r

SONSTIGES
-----------

222. Angenommen, Freunde oder Bekannte würden Sie nach der FSB befragen.  
Nennen Sie drei Gründe, weswegen Sie von einem Besuch der FSB abraten würden:

.....  
.....  
.....  
Nennen Sie drei Gründe, weswegen Sie zu einem Besuch der FSB raten würden:

.....  
.....  
.....

223. Was zeichnet Ihrer Meinung die FSB an dem Ort, an dem Sie diese Schulform besuchen, gegenüber anderen Fachschulen aus:

.....  
.....  
.....

224. Hat "Ihre" Fachschule Ihrer Meinung nach im Vergleich mit anderen Fachschulen ein besonderes Profil, eine besondere pädagogische Prägung oder etwas Spezifisches, was man nur hier an "Ihrer" FSB findet?

.....  
.....  
.....  
.....

225. Wenn Ihnen die vorangegangenen Fragen nicht ausreichend Gelegenheit gegeben haben, Ihre Einschätzungen und Urteile zur Fachschule für Betriebswirtschaft abzugeben, so bitten wir Sie abschließend um einen ergänzenden Kommentar:

Verwenden Sie dazu - wenn erforderlich - die Rückseite dieses Blattes!

*Wir danken Ihnen herzlich für Ihre bisherige und hoffentlich auch künftige Mitarbeit. Außerdem wünschen wir Ihnen, daß sich Ihre persönlichen und beruflichen Wünsche erfüllen werden.*

11.7 Anhang 7: Ablochnplan zum Fragebogen für die Studierenden der  
Fachschule für Betriebswirtschaft

Spalte Nr.	Item Nr.	Kommentar	Codierung
1-2		Schulnummer	
3		Schulform	1=Vollzeit; 2=Teilzeit
4-6		Schülernummer	
7-8	1	Geburtsjahr	
9	2	Geschlecht	1=männlich; 2=weiblich
10	3	Staatsangehörigkeit	1=deutsch; 2=sonstige
11	4	Partner	1=ohne; 2=Lebensgem.; 3=verh.
12	5	Kinder	1=nein; 2=ja
13	6	Wohnung	1=eigene Wohnung 2=Zimmer am Ort 3=Wohnngem. 4=bei Eltern
14	7	Hauptwohnsitz	1= Hessen; 2= Bayern; 3=Baden-Württemberg; 4=Rheinland-Pfalz; 5=Saarland 6= sonstiges
15	8	Schulabschluß Vater	1= Abitur 2= Fachhochschule 3=Mittlere Reife 4=Hauptschule 5=keinen Schulabschluß 6=unbekannt
16		Schulanschluf Mutter	
17	9	Berufsabschluß Vater	1=Universität 2=Fachhochschule; Ingen. 3=Meisterprüfung/Techniker 4=Lehre 5=keinen Abschluß 6=unbekannt
18		Berufsabschluß Mutter	
19	10	Beruff. Stellung Vater	1=selbständig 2=angestellt 3=Arbeiter 4=Beamter 5=nicht erwerbstätig 6=Rentner
20		Beruff. Stellung Mutter	
21	11	Besuchte Schulform	1=Hauptschule 2=Realschule 3=Gymnasium 4=Gesamtschule 5=Berufsfachschule 6=sonstige
22	12	Eigener Schulabschluß	1=Hauptschule 2=Realschule 3=Gymnasium; Vers. nach KL 11 4=allg. Hochschulreife nach KL 12 5=Abitur 6=sonstige
23	13	Besuch anderer Schulen	1=nein 2=Höhere Handelsschule 3=Fachoberschule 4=Gymnasiale Oberstufe 5=Berufliches Gymnasium 6=sonstige



Ablochnplan zum Fragebogen FSB

378

Spalte Nr.	Item Nr.	Kommentar	Codierung
24	14	Ausbildungsberuf vor Eintritt in die FSB	1= Industriekauf. 2=Bakkauf. 3=Großhandelsk. 4=Einzelhandelsk. 5=Bürokauf. 6=Kaufmann für Bürokomm. 7=Steuerfachangest. 8=Rechtsanwaltsgeh. 9=sonstige
25	15	Branche	1= 2= 3= 4= 5= 6=
26	16	Verkürzte Ausbildung	1=nein 2=ja wegen Vorbildung 3=ja wegen guter Leistungen 4=ja sonstige Gründe
27	18	Beschäftigungsbranche	1=Einkauf 2=Verkauf 3=Kundenberatung 4=Versand 5=Buchhaltung 6=sonstiges
28	19	Ausgeübte Funktion	1=Sachbearb. 2=Gruppenleiter 3=Abteilungsleiter 4=Hauptabteilungsleiter 5=Geschäftsführer 6=sonstiges
29	20	Vollmachten	1=keine 2=Artvollmacht 3=i. V. 4=ppa
30	21	Unternehmensgröße	1=bis 50 2=50-250 3=über 250
31	22	Fort- und Weiterbildg.	1=nein; 2=ja
32-36	23	Studium	1=nein; 2=ja abgeschlossen 3=ja abgebrochen 4=ja abgeb. in Fachr. Wirtsch. 5=ja in sonst. Fachrichtungen
37-50	24	Gründe f.d. Wahl der SFB	1=beantwortet; =keine Antwort
51	25	Alternativen zur SFB	1=nein; 2=ja
52-59	26	Theorie-Praxis-Verh.	1=hoher Theorieanteil 2=überwiegender Theorieanteil 3=ausgeglichen 4=überwiegend Praxisanteile 5=hoher Praxisanteil 6=weiß nicht
60	27	Bücher in Schulbibl.	1=nein 2=selten 3=ja, fast immer
61	28	Computerbenutzung	1=nein, nur selten 2=ja

## Ablochnplan zum Fragebogen FSB

379

Spalte Nr.	Item Nr.	Kommentar	Codierung
62	29	Raumgestaltung	1=nein 2=ja
63	31	Lernstunden	1=bis 5 2=bis 10 3=bis 15 4=bis 20 5=mehr als 20
64	32	Anerkennenswerte Abschlüsse	1=keine Meinung 2=einzelne Fächer 3=entspricht Vordiplom 4=mehr als Vordiplom
65-72	33	Finanzierung des Lebensunterhaltes	1=eigene Erwerbstätigkeit 2=Bafög 3=Eltern/Partner 4=Weisenrente 5=Stipendium 6=Eigenmittel/Ersparnisse 7=Darlehen 8=sonstige Mittel
73	33	Wochenarbeitsstd.	1=keine 2=bis 10 Std. 3=bis 20 Std. 4=bis 30 Std. 5=mehr als 30 Std.
74	34	Gewähltes Schwerpunktfach	1-8
75	37	Schwerpunktfach nochmals wählen	2=Ja 1=Nein
76	38	Ausreichendes Angebot	2=Ja 1=Nein
77	39	Englisch	1=sehr gut - 5=schlecht
78-80	40	Weitere Sprachangebote	1=Franz. 2=Spanisch 3=sonstiges
1-42	41-82	Urteil über Schule	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu
43-80	83-101	Sinn und Funktion von Schule	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu 1=sehr wichtig - 5=völlig unwichtig
1-80	102-141	Sinn und Funktion von Schule	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu 1=sehr wichtig - 5=völlig unwichtig
1-14	142-148	Sinn und Funktion von Schule	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu 1=sehr wichtig - 5=völlig unwichtig
15-50	149-166	Lehrereinfluß	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu 2=ja 1=nein
51-80	167-181	Urteil über Lehrer	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu 1=die meisten - 5= keine
1-70	182-216	Urteil über Lehrer	1=trifft völlig zu - 5=trifft nicht zu 1=die meisten - 5= keine
71	217	Wunsch nach Selbständ.	1=Wunsch und Möglichkeit 2=Wunsch ohne Möglichkeit 3=kein Wunsch 4=später möglich
72	218	Priorität Festanstellung	1=ja 3=weiß nicht 2=nein
73	219	Mobilität	1-8

Ablschplan zum Fragebogen FSB

380

Spalte Nr.	Item Nr.	Kommentar	Codierung
74	220	Bruttoverdienst	1=bis 1000.-- 2=bis 2000.-- 3=bis 3000.-- 4=bis 4000.-- 5=bis 5000.-- 6=bis 6000.-- 7=bis 7000.-- 8=bis 8000.-- 9=mehr als 8000.--
75	221	Mehrverdienst nach FSB	1=ja 2=nein

### 11.8 Anhang 8: Fragebogen für berufliche Schulen mit angeschlossener Fachschule für Betriebswirtschaft

#### Fragebogen an Schulen mit FSB

Name/Ort der Schule:.....

Bitte beantworten Sie diesen Fragebogen kurz stichwortartig. Sollten Fragen auf Ihre Schule nicht oder nur ansatzweise zutreffen, antworten Sie bitte sinngemäß:

##### Über die Schule

Unsere Schule ist eine

- städtische berufliche Schule, nur Berufsfeld 06 ( )
- städtische berufliche Schule mit mehreren Berufsfeldern ( )
- Kreisberufsschule, nur Berufsfeld 06 ( )
- Kreisberufsschule mit mehreren Berufsfeldern ( )

Anzahl der insgesamt beschulten Klassen .....

Anzahl der hauptamtlichen Lehrkräfte .....

nebenamtl. Lehrkräfte .....

##### Schulformen:

- Berufsschule ( )
- Berufsfachschule ( )
- Fachoberschule ( )
- Berufliches Gymnasium ( )
- Fachschule ( )
- Sonstiges ( )

##### **Errichtung der FSB an unserer Schule**

1. Wann wurde an Ihrer Schule eine FSB eingerichtet? Für Schulen ohne FSB: Wann planen Sie die Errichtung? Ggf.: Weshalb kam es dann nicht zur Errichtung der FSB?
2. Weshalb hatte man sich zur Errichtung entschieden?
3. Gab es äußere Widerstände gegen die Errichtung an Ihrer Schule, z.B. Schulträger, IHK, private Anbieter o.ä.?
4. War jemand von Ihrer Schule Mitglied einer Kommission des KM oder RP, die die Errichtung um 1970 in Hessen nach Überführung der Höheren Wirtschaftsfachschule in die Fachhochschulen vorbereitete?
5. Gibt es eine Schulbroschüre, Jubiläumsschrift, die Sie zur Verfügung stellen können (wird nach Kopieren zurückgegeben)?

### Konkurrierende Träger

6. Gab oder gibt es in Ihrer Region private oder andere Konkurrenzanbieter, wenn ja, welche?
7. Gibt es z.Zt. ähnliche Fortbildungsformen in Ihrer Region, wenn ja, welche?
8. Hatten Sie externe Prüflinge von privaten Anbietern
  - a) vor Errichtung der FSB an Ihrer Schule
  - b) nach Errichtung der FSB an Ihrer Schule?
9. Wenn Sie mit ja geantwortet haben: Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?

### Organisation

10. Geben Sie an, mit welcher Stundentafel und wie vielen Stunden pro Woche Sie im zweiten Studienjahr arbeiten (bitte Rückseite benutzen).
11. a) Haben Sie an Ihrer Schule die Teilzeitform eingeführt, bzw. hatten Sie diese geplant?
- b) Wenn nein, weshalb nicht?
- c) Wurde der Lehrplan dazu wie modifiziert?
- d) Wie ist die Teilzeitform an Ihrer Schule zeitlich organisiert bzw. wie waren die Planungen?
12. Wie viele Wochenstunden bieten Sie an bzw. hatten Sie geplant?
 

a) Vollzeitform	1. Jahr	( )
	2. Jahr	( )
b) Teilzeitform	1. Jahr	( )
	2. Jahr	( )
	3. Jahr	( )
	4. Jahr	( )
13. Haben Sie für die FSB an Ihrer Schule ein eigenständiges Profil entwickelt bzw. geplant, wenn ja, worin besteht dieses?

14. Welche Schwerpunktfächer bieten Sie an bzw. hatten Sie geplant?
15. a) Haben Sie ein anderes Schwerpunktfach als die Standardschwerpunktfächer eingerichtet bzw. geplant, wenn ja welches?
- b) Weshalb wurde so verfahren?
- c) Nach welchem Lehrplan wird dieses unterrichtet, und wie ist der Unterricht dazu organisiert bzw. wie waren Ihre Planungen?
16. Bieten Sie eine andere Sprache als Englisch an? Wie sind Ihre Planungen?

#### **Projektarbeiten**

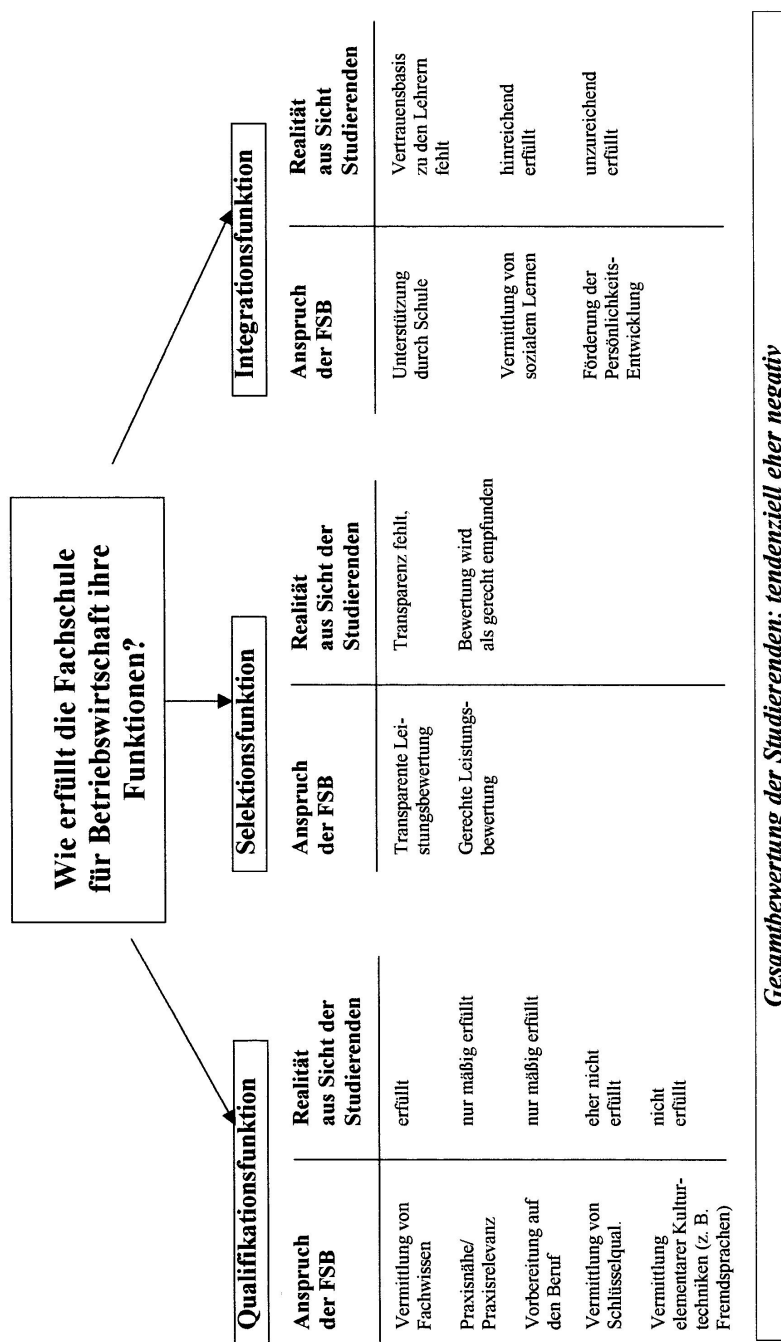
17. Wie ist die Durchführung zeitlich organisiert?
18. In welchen Gruppengrößen werden Projekte durchgeführt?
19. Ist für die Studierenden schwierig, Themen zur Bearbeitung zu finden?
20. Sind die Unternehmen der Region bereit, Projektarbeiten zu unterstützen?

#### **Entwicklung**

21. Wie behauptet sich die FSB an Ihrer Schule im Vergleich zu ähnlichen Trägern?
22. Skizzieren Sie kurz die Entwicklung in Studierendenzahlen bzw. wie viele Studierende haben an Ihrer Schule bisher insgesamt die FSB durchlaufen?
23. Wie hoch schätzen Sie die durchschnittliche Fluktuation in Prozent
- a) in der Vollzeitform
  - b) in der Teilzeitform

24. Können Sie Erfahrungswerte zur Durchfallquote in der Abschlußprüfung geben?
25. Kennen Sie die Resonanz von Unternehmen in Ihrer Region: Welchen Bekanntheitsgrad hat die FSB Ihrer Schule hier?
26. Ist Ihnen bekannt, ob es für die Studierenden schwierig ist, nach Abschluß eine adäquate Stelle zu finden?
27. Worin sehen Sie allgemein und speziell an Ihrer Schule die Ursachen, daß diese Schulform in den letzten Jahren tendenziell rückläufig ist?
28. Wie beurteilen Sie allgemein und speziell an Ihrer Schule die Zukunftsaussichten der FSB?
29. Was müßte man generell verbessern/ändern, daß diese Schulform insgesamt attraktiver wird?

**Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!**



**Abb. 3: Sinn und Funktion der Fachschule für Betriebswirtschaft zwischen Anspruch und schulischen Realitäten**



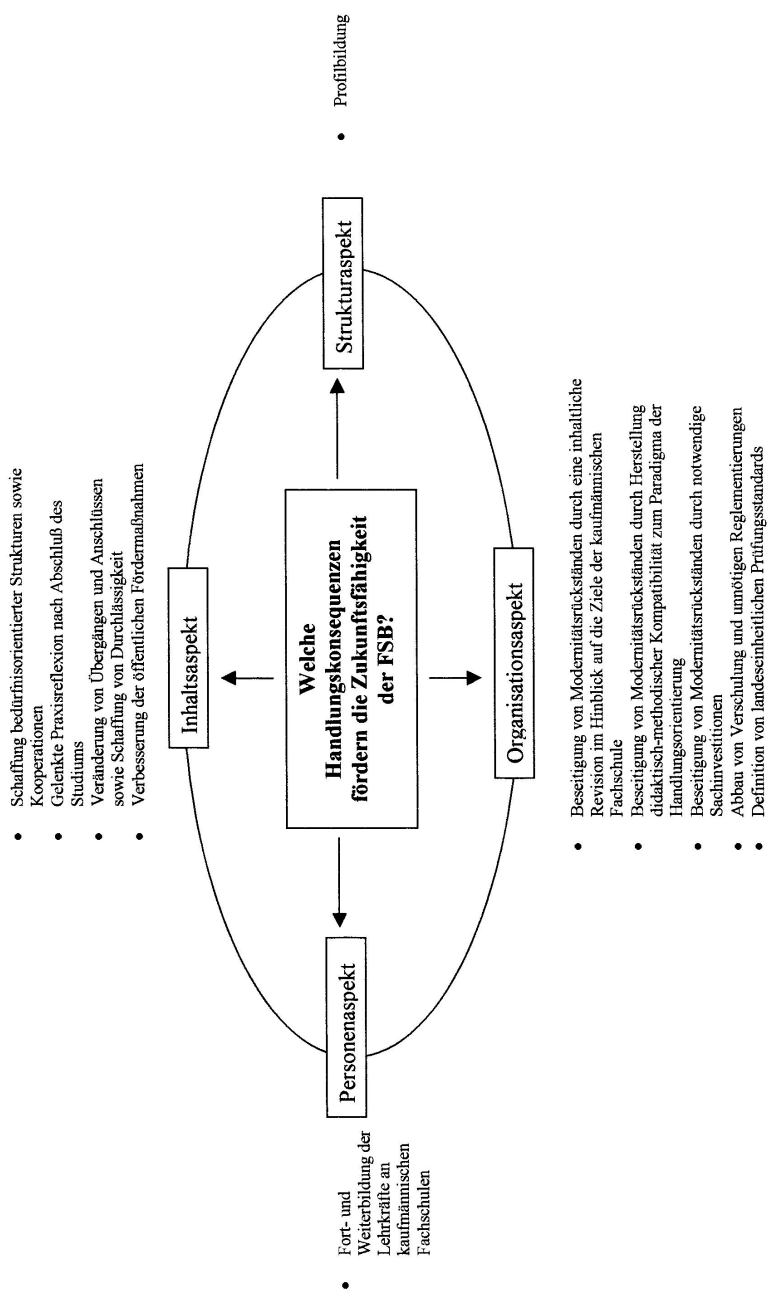


Abb. 4: Handlungskonsequenzen im Kontext der Untersuchungsergebnisse

*Horst Ph. Bauer*

---

*Heinestraße 16, 64354 Reinheim-Ueberau*

## **LEBENS LAUF**

11.5.2001

Geboren am 15.3.1950, verheiratet mit Dipl.-Soz.Päd. Renate Bauer, 2 Töchter

### **Schulbildung**

- 1956 – 1966 Schulbesuch bis Klasse 10, zuletzt am Schulzentrum Groß-Bieberau
- 1966 – 1969 Kaufmännische Berufsschule in Darmstadt
- 1968 – 1972 Abendgymnasium Darmstadt, Abitur

### **Hochschulausbildung**

- 1972 – 1977 Studium der Betriebswirtschaftslehre an der TH Darmstadt und Universität Mannheim, Abschluß als Diplom-Handelslehrer
- 1981 – 1983 Studium der Pädagogik, Schwerpunkt Berufspädagogik, und Psychologie an der TH Darmstadt, Abschluß als Magister Artium
- 1993 – 1996 Studium der Geschichte an der TU Darmstadt, insbes. Neuere Geschichte, Abschluß

### **Berufspraxis**

- 1966 – 1972 Ausbildung zum Industriekaufmann, im Anschluß kaufmännischer Angestellter/ Handlungsbevollmächtigter in verschiedenen Industriebetrieben
- 1977 – 1999 Referendariat und 2. Staatsprüfung, Lehramt an beruflichen Schulen verschiedener Fachrichtungen; seit 1983 an der Martin-Behaim-Schule, Darmstadt, zuletzt als Oberstudienrat; Einsatz in Fachklassen für Industriekaufleute und Steuerfachgehilfen, an der Fachschule für Betriebswirtschaft (Allg. BWL und Controlling) sowie an der Fachoberschule (Mathematik)
- 1991 – 1997 Geschäftsführer (nebenberuflich) der Lebensgemeinschaft Christophorus e.V., sozialtherapeutische Einrichtung in der Heydenmühle in Otzberg
- seit 1997 Geschäftsführender Vorstand (seit 1999 hauptberuflich) in der Software AG – Stiftung, Darmstadt, zuständig für Projektmanagement, Personalverwaltung und allg. Verwaltung

Horst Ph. Bauer

